

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**БАХОВ Іван Степанович**

УДК [37(73)+811(07)](043)

**ДИСЕРТАЦІЯ  
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У  
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КАНАДИ І США  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант: **Чернуха Надія Миколаївна**

доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2017

## **АНОТАЦІЯ**

*Бахов І. С.* Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Київ, 2017. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

### **Зміст анотації**

У дисертації вперше цілісно і системно обґрунтовано загальні та особливі характеристики полікультурної освіти Канади і США, на основі порівняльно-зіставного аналізу схарактеризовано тезаурус понятійного апарату, визначено пріоритетні тенденції в канадській, американській та українській освіті, визначено категорію «полікультурна освіта», її цілі, завдання, принципи, зміст, роль рідної мови у навчанні, взаємозв'язок школи і релігії, школи та сім'ї, полікультурна підготовка фахівців, законодавча база в галузі освіти.

Обґрунтовано взаємозв'язок полікультурної освіти в Канаді і США з критичною теорією раси, теорією курикулуму, критичною педагогікою і антирасистською освітою, що знайшло відображення в підходах сучасних канадських і американських авторів до формулювання основних характеристик полікультурної освіти.

Цілісно вивчено і системно представлено процес становлення та розвитку полікультурної освіти в Канаді і США, який характеризується еволюційним переходом від етнічних досліджень до міжгрупових, міжкультурних та полікультурних.

Сформульовано наукові аргументи про неспроможність педагогічних ідей етноцентризму і асиміляції на підставі результаті аналізу теорії і практики монокультурної освіти в Канаді і США.

Уточнено основні змістовні характеристики, цільові орієнтири сучасного стану полікультурної освіти в Канаді і США та тенденції її розвитку в канадському і американському суспільстві.

Проаналізовано та систематизовано практичні рекомендації канадських і американських вчених з поетапної інтеграції матеріалу полікультурного характеру в зміст освіти.

Розкрито зміст професійної підготовки фахівців для роботи в полікультурному освітньому закладі, охарактеризовано стан теорії і практики у цій галузі, що підтверджує статус полікультурної освіти як головної тенденції підвищення якості підготовки фахівців у Канаді і США.

Удосконалено й розширено наукові уявлення про сутнісні характеристики поняття “полікультурна освіта” як складне, багатоаспектне поняття, що поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов’язаних із культурною неоднорідністю канадського та американського суспільств і є невід’ємною складовою загальної освіти у Канаді та США.

Уточнено і доповнено сутність базових понять “багатомовність”, “двомовність”, “білінгвальне (двомовне) навчання”, зміст категорії «полікультурна освіта» у вітчизняному освітньому понятійно-категоріальному апараті.

Подальшого розвитку набули теорія і практика професійної педагогіки; проектування змісту полікультурної підготовки майбутніх фахівців в умовах полікультурного освітнього простору і в контексті євроінтеграційних процесів. До наукового обігу введено нові нормативні та науково-методичні матеріали з проблеми полікультурної освіти в навчальних закладах Канади і США.

Практичне значення одержаних результатів полягає у визначенні тенденцій та перспектив розвитку полікультурної освіти в Канаді і США. Результати проведеного дослідження мають достатній потенціал прогностичного характеру для проектування та вдосконалення процесу полікультурної освіти у вітчизняних навчальних закладах.

З'ясовано, що полікультурне виховання й підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному просторі є невід'ємною частиною загальної інтегрованої педагогічної стратегії вищого навчального закладу, яка втілюється в діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, взаємостосунках викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

На основі дослідження теоретичних засад реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки професіонала у виші, сутності полікультурного виховання як педагогічної системи, а також адміністративної, науково-теоретичної та навчально-методичної підтримки полікультурної підготовки вчителя, уточнено структуру професійної полікультурної компетентності педагога, що вміщує виховний, змістовий та інструментальний складники, які забезпечують формування відповідно мотиваційно-діяльнісної, предметної і теоретико-методичної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах полікультурного виховного середовища.

Підкреслено роль педагогічної практики студентів майбутніх вчителів, в процесі якої вони практично ознайомлюються із сутністю обов'язків учителя загальноосвітньої школи. Оскільки класи відрізняються наповнюваністю, учнями з різним рівнем здібностей, інтересами, потребами та проблемами, необхідно використовувати різноманітні методики викладання для заохочення учнів, розширення їхніх інтересів, максимізації індивідуального навчального процесу, кожен предмет потребує дотримання певних правил та інструкцій.

Виявлено соціокультурні й організаційно-педагогічні умови ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади і США: (1) реалізація цілісного підходу в полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях канадського суспільства; (2) соціально-культурологічна спрямованість змісту підготовки вчителя; (3) єдність теоретичних засад

діяльності та навчально-виховної практики у педагогічному процесі вищого закладу освіти в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки вчителя; (5) забезпечення неперервності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя у сфері полікультурного виховання – формуванні складників професійної полікультурної педагогічної компетентності (виховного, змістового й інструментального) засобами спеціально створеної системи.

Результати порівняльного аналізу полікультурної освіти в Канаді, США і Україні підтверджують поліетнічний, а не полікультурний характер практики вітчизняної освіти і можуть бути підставою для визначення подальших стратегій щодо інтеграції принципу полікультуралізму до змісту дисциплін, передбачених освітніми стандартами; розроблення державних документів у галузі освіти для закріплення на законодавчому рівні за полікультурним освітою статусу одного з провідних напрямів освітньої політики України.

Висновки дослідження зумовлюють напрями подальших практико-орієнтованих наукових пошуків у галузі полікультурної освіти, високо затребуваних сучасною практикою, зокрема для вирішення таких проблем, як виховання толерантності, різні прояви дискримінації в навчальному закладі і в суспільстві, вплив стереотипів і упереджень на ставлення людини до окремих етносів і культур, взаємозв'язок між успішністю учня та його соціальним походженням, школа і релігія, навчання людей з альтернативним розвитком.

Визначено важливими для успішного розвитку полікультурної освіти майбутніх учителів в Україні наступні практичні рекомендації: (1) розроблення навчальних планів і програм із полікультурним акцентом на професійно-практичній складовій полікультурно-педагогічної підготовки, (2) раціональне поєднання теоретичної і практичної частин полікультурної

підготовки педагогічних кадрів задля організації педагогічного процесу як діалогу носіїв різних культур у часі та просторі, (3) сприяння розвитку міжнародних програм і проектів, зорієнтованих на вдосконалення якості полікультурної освіти майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, (4) сприяння співпраці на шляху до пошуку вищих педагогічних закладів-партнерів за кордоном, (5) проведення тестування абітурієнтів (зовнішнього незалежного оцінювання) не лише на знання мови, а й на вміння міжкультурного спілкування та задатки, що допоможуть пропагувати утвердження аутентичного навчального середовища включаючи двомовність, мультимовність, бікультуралізм та крос-культурне навчання, (6) важливими для успішного розвитку полікультурної освіти майбутніх учителів в Україні є використання таких методів навчання, як: – інтерактивне спілкування (спілкування в режимі он-лайн із однолітками з різних країн); – практично-діяльнісні – колективна робота студентів з інформаційними ресурсами в інтернетній мережі; колективні й індивідуальні студентські проекти полікультурного змісту (навчально-дослідницькі, творчі); – соціальне включення – активне залучення студентів □ вихідців з етнокультурних меншин і сімей емігрантів до життя групи, факультету; (7) методи стимулювання і контролю – позитивне підсилення з боку викладацького складу просоціальних форм поведінки студентів, їхнього прагнення розв'язувати конфлікти мирним шляхом, підтримувати комфортний для всіх студентів мікроклімат у полікультурному студентському колективі; дисциплінарні санкції у випадку порушення студентами етики міжетнічних, міжрасових відносин у групі, навчальному закладі;

Результати дослідження можуть бути використані в процесі розроблення нових технологій, методів і прийомів навчання задля формування і розвитку полікультурної компетентності як невід'ємної якості особистості будь-якого фахівця сучасності.

Узагальнені результати дослідження реалізовано в авторських навчальних програмах – Програмі модульного курсу з культурознавства

США, Комплексній програмі з навчального курсу “Міжкультурна комунікація” для магістрів спеціальностей “Культурологія”, “Іноземна філологія”, “Міжнародні відносини”, “Управління навчальним закладом”. Навчальна програма дисципліни “Міжкультурна комунікація”, у полікультурних тренінгах.

Матеріали дисертації можуть бути використані в підготовці лекцій з курсів “Порівняльна педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Педагогіка вищої школи”, “Методика навчання іноземної мови”, “Історія освітньо-виховних систем”, “Міжкультурна комунікація”, а також спецкурсів з теорії і практики мовної освіти у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** полікультурна освіта, професійна підготовка, білінгвальні програми, курикулум, вищі навчальні заклади США і Канади.

### **Список публікацій здобувача**

#### **Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації.**

1. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США. Монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. – 320 с.

2. Бахов І. С. Теоретичні та методичні засади полікультурної освіти США і Канади. Вплив расової й етнічної приналежності на розвиток полікультурної освіти США і Канади. / Наукові інновації у світлі глобалізації: Монографія // Бахов І. С. та ін. – Київ, ЦП «Компринт», 2017. – С. 4-163.

3. Бахов І. С. Канадський мультикультуралізм: від схвалення до критики і фобії. Монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2016. – 176 с.

4. Бахов І. С. Вплив мультикультурної політики Канади кінця ХХ початку ХХІ століття на розвиток полікультурної освіти. // Наукові інновації у світлі глобалізації: Монографія (під заг. ред. І. С. Бахова): т.1 // Бахов І.С., та ін. – Кіровоград, КП «Поліграфія», 2015. – С 4 -107.

5. Bakhov I. S. The implementation of the idea of multiculturalism in education policy of the United States and Europe: history, current state and perspectives // Innovations in education: Monograph / ed. by M. Kołodziejczyk. – Vienna: “East West” Association for Advances Studies and Higher Education GmbH, 2014. С 48-62

6. Бахов І. С. Професійна міжкультурна компетентність майбутніх фахівців. / Монографія. – К.: «ДП «Вид. дім «Персонал», 2012. – 240с.

б) публікації у журналах міжнародної наукометричної бази Scopus :

1. Bakhov I. S. Main areas of the implementation of multiculturalism in professional educator training in the USA. *Journal of Research in Educational Sciences*. 2017. ASERS Publishing. (Scopus)

2. Bakhov I. S. The Ideological Foundations of Monolingualism in US Language Policy. *Educational Researcher*, No. 9 (2), (December). Volume 45. “American Educational Research Association”, 2016. – Pp. 793-804. (Scopus).

3. Bakhov I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada. *Pedagogika*, 2015, Vol. 117, No. 1, pp. 7-15. (Scopus)

4. Bakhov I. S., Motsar M. N. The use of media educational technologies in formation of multicultural competence of future translators. Ukrainian experience. *International Review of Management and Marketing*. V 5. № 1S, p.170-174. – 2015. (Scopus)

5. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. *World Applied Sciences Journal* 29 (1): 106-109, 2014. (Scopus)

6. Bakhov I. S. Multicultural education of the U.S. in fundamental legislative acts. *World Applied Sciences Journal* 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication): 28-31, 2013. (Scopus)

7. Bakhov I. S. Government Multicultural Policy in Canada in the Period of 1970-2000-s. *Middle-East Journal of Scientific Research* 15 (10): 1450-1454, 2013. (Scopus)



8. Бахов І. С. Проблеми психічного здоров'я у студентської молоді американських університетів і коледжів. *Врачебное дело*. № 7 (1144). – 2017. – С. 3-10. (Scopus)

9. Bakhov I. S. Multicultural training of future teachers in Canadian Universities for professional activity. *London Review of Education and Science*, 2015, № 2(18), (July-December). Vol. VII. "Imperial College Press", 2015. – P. 492 - 501.

10. Теоретические и методические принципы поликультурной подготовки учителя в Канаде и США. Materials of the XI International scientific and practical conference, "Modern European science" June 30-July 7, 2015. Volume. Pedagogical sciences. Sheffield. Science and education LTD. – С. 63-67.

11. Преимущества использования интерактивных технологий в формировании поликультурной компетентности будущих филологов. Апробация. Ежемесячный научно-популярный журнал. № 7 (34). Научно-издательский центр «Апробация». Махачкала. 2015. – С. 123-126.

12. Bakhov I. S. Pedagogical concepts in the US multicultural education systems. Sharing the Results of Research towards Closer Global Cooperation among Scientists: Results of the 1st International Conference: Collection of Research Papers (March 7, 2014). Responsible editors: M. Prykhodko, S. Tonkykh, A. Mintz – Montreal, Canada: Published by Accent Graphics Communications, 2014. Pp. 38-43.

13. Бахов І.С. Історичні традиції Канадської освіти. *International Scientific Journal EURO-AMERICAN SCIENTIFIC COOPERATION: research articles / Responsible editors: Tonkyh S., Pryhodko N., Mintz A.* – Hamilton, Canada: «Accent Graphics Communications», 2014. Vol. 3. P. 93-104.

14. Bakhov I. S. Challenges of the US multicultural education policy on the eve of 21<sup>st</sup> century. The 2nd International Conference on the Transformation of Education, London, 24-25 April 2014. SCIEURO, Vol. 2. Pp.77-91. Berforts Information Press Ltd, UK. 2014. (Web of Knowledge)

15. Bakhov I. S. Principles and functions of the university multicultural education. European Humanities Studies. State and Society / Europejskie Studia Humanistyczne. Państwo i Społeczeństwo / [ed. The Faculty of Social Sciences (Pomeranian University in Słupsk), East European Institute of Psychology-Kyiv, Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum Sp. z o.o. Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University; Irina Manokha, chief ed.]. № 2. 2014-2015. – С. 36-44.

16. Бахов І. С. Історичні традиції Канадської освіти. Historical traditions of the Canadian education. International Scientific Journal “EURO-AMERICAN SCIENTIFIC COOPERATION”: Hamilton, Canada: «Accent Graphics Communications», 2014. Vol. 3. P. 88-93.

17. Bachow I. S. Zasady metodologiczne współczesnej edukacji wielokulturowej / Nauka i Studia. Pedagogiczne nauki. 34 (102), Przemyśl, 2013. Str. 31-37.

18. Bakhov I. S. Pedagogical concepts and practice of ethnocentrism in multicultural education of the USA and Canada. Science, Technology and Higher Education: materials of the II international research and practice conference, Vol. II, Westwood, April 17th, 2013. Accent Graphics communications – Westwood – Canada, 2013. P.416-420.

19. Бахов І. С. Сучасні концепції полікультурної взаємодії в системі освіти Канади. Инновационная деятельность в образовании: Материалы VII Международной научно-практической конференции. Часть I // Под общ. редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль – Москва: Издательство «Канцлер», 2013 г. – С. 263-271.

20. Bakhov I. S. The US multicultural education policy in the end of the 20<sup>th</sup> century. Applied Sciences and technologies in the United States and Europe: common challenges and scientific findings: materials of the 1st International Scientific Conference, Vol.1. June 29, 2013. Cibunet Publishing. New York, USA. – 2013. pp. 66-68.

21. Бахов І. С. Програми професійної підготовки вчителів США і Канади до роботи у полікультурному навчальному закладі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 28 (38). / К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 70-76.
22. Бахов І. С. Основні напрямки реалізації полікультурності у професійній підготовці педагогів США і Канади. Збірник наукових праць «Педагогічні науки» № 77, Видавництво ХДУ. Херсон. 2017, – С. 56-67.
23. Бахов І. С. Міжкультурні аспекти інтеграції інтернету у навчання іноземній мові. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (НДУ ім. М. Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 2. – С. 97-104
24. Бахов І. С. Гончаренко-Закревська Н.В. Соціокультурний та історико-педагогічний контекст педагогіки Селестена Френе. Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Випуск 76, т. I. Видавництво ХДУ. Херсон. – 2017, – С. 18-24
25. Бахов І. С. Ідеологія монолінгвізму і білінгвізму у полікультурній освітній політиці США. Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – Вип. 1. – С. 8-17.
26. Бахов І.С. Tendencje rozwoju monolingwizmu i bilingwizmu w polityce edukacyjnej stanów zjednoczonych. Освітній простір України. Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Івано-Франківськ. – 2016. Вип. 7. – С. 7-14.
27. Бахов І. С. Розвиток полікультурної підготовки вчителів у Сполучених Штатах і Канаді. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г.Сковороди” – Дод. 2 до Вип. 35, Том IV (16): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські читання”. – К.: Gnosis, 2015. – С.14-21.
28. Бахов І.С. Педагогічні концепції в системах полікультурної освіти США і Канади. Молодь і ринок №6 (123). Дрогобич, 2015. – С. 96-102.

29. Бахов І. С. Формування полікультурної компетентності із застосуванням медіа-освітніх технологій. Вісник Черкаського університету. Серія Професійна освіта. № 4. – 2015. – С. 35-41
30. Бахов І.С. Культурно-історичні засади формування полікультурної освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер.16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 25 (35). – 2015. – С. 35-39.
31. Бахов І. С. Роль культурного плюралізму в прикладній міжкультурній комунікації. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» – Додаток 2 до Вип. 5: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис. – 2014. – С. 164 – 172.
32. Бахов І.С. Становлення полікультурної освіти Канади: історичний аспект. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія № 42, Ч. 1. – 2014. – С 285-290.
33. Бахов І. С. Реалізація ідеї полікультурності в освіті США і країнах Європи: сучасний стан і перспективи розвитку. Молодь і ринок. №3(110). Дрогобич. – 2014. – С. 96-102.
34. Бахов І.С. Ліберальний полікультуралізм у сучасних політичних дебатах. Вісник Прикарпатського Національного Університету. Серія Педагогіка. Випуск LI. Івано-Франківськ. – 2014. – С. 11-16.
35. Бахов І. С. Чернуха Н.М. Розвиток полікультурного виховання в зарубіжній педагогіці кінця ХХ століття. Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Г. Сковороди. Вип. 31, Том VII (49) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. К.: Gnosis. – 2013. – С.221-230.
36. Бахов І. С. Академічна мобільність як чинник міжкультурної соціалізації студентів. Науковий часопис НПУ імені П.М.Драгоманова. Серія

11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. – Вип.14. ч. III. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2012. – С. 122-128.

37. Бахов І. С. Особливості та принципи міжкультурного спілкування студентів в процесі навчання іноземних мов. Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 7 (242) Ч. I. – Луганськ. – 2012 р. – С. 222-230.

38. Бахов І. С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України (електронне наукове фахове видання у галузі пед. та психол. наук) // Вип. 2. – Хмельницький, 2012. [Електронний ресурс] / <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/index.html/>

39. Бахов І. С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованості міжкультурної компетентності майбутнього фахівця. Збірник наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки // Вип. 3. – Хмельницький, 2012. [Електронний ресурс] <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/index.html/>

40. Бахов І. С. Полікультурний освітній простір як суб'єкт інтеграційних і дисінтеграційних процесів у сучасному світі. Вища освіта України. / Теорет. та наук-метод. часопис. – Темат. випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Додаток 3 до №1, Т. II, – 2012 р.. – С. 26-30.

41. Бахов І. С. Полікультурні засади освіти у сучасному українському освітньому просторі. Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. За матеріалами VI Міжнар. наук-практ. конф. „Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість”, присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. № 22 (257) Ч.ІІ. – Луганськ, 2012 р.– С. 6-12.

42. Бахов І. С. Механізми формування етнічних стереотипів у міжкультурній комунікації. Мова і культура. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. – Вип. 14. – Т. I (147). – С. 146-150.

43. Бахов І. С. Особливості формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в системі вищої лінгвістичної освіти. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Київ, нац. ун-т ім. Тараса Шевченка / відп. ред.. Н. М. Карбозерова. Вип. 19. – К. : Логос, 2011. – С. 8-15.

44. Бахов І. С. Міжкультурний підхід у підготовці компетентного фахівця в процесі фахової підготовки. Освіта Донбасу / Наук. - метод. видання ЛНУ ім. Тараса Шевченка // № 4 (147). – Луганськ, 2011. – С. 60-64.

45. Бахов І. С. Взаємозв'язок культури і освіти у формуванні міжкультурної компетентності студентів університету. Збірник наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія: педагогічні та психологічні науки. Вип. 4. – Хмельницький, 2011. <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/index.html/>

#### **Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

46. Бахов І. С., Чернуха Н. М. Основні тенденції розвитку полікультурного виховання в сучасному світі. Молодий Вчений. № 1 (04). – Херсон, 2014 р. – С. 132-136.

47. Бахов І. С., Нгуен М. К. Форми і методи педагогічної підтримки учнів мігрантів. Молодий Вчений, Young Scientist, № 4 (07) квітень, 2014р. Херсон – С.46-48.

48. Бахов І. С. Освіта в європейському полікультурному середовищі: реалії і виклики: Становлення і розвиток української державності / Збірник наукових праць МАУП. Вип. 12. – К.: ДП “Видавничий Дім “Персонал” 2014. – 367-371.

49. Бахов І. С. Полікультурна освіта особистості і міжкультурна комунікація: Трипільська цивілізація / Науково-практичне видання / редкол.: В.С.Гаркуша (гол. ред.) – К.: АН «Трипільська цивілізація» та МАУП, 2012. – Вип.2 (7). – К.: Ту-Гар, 2012. – С 32-37.

50. Бахов І. С. Методологічні основи сучасної полікультурної освіти: Трипільська цивілізація. / Науково-практичне видання / редкол.: В.С.Гаркуша (гол. ред.).– К.: АН «Трипільська цивілізація» та МАУП, 2012. – Вип.8 (12). – К.: Ту-Гар, 2012. – С. 37-40.

51. Бахов І. С. Полікультурна освіта як середовище для формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів: Трипільська цивілізація. / Науково-практичне видання / редкол.: В.С.Гаркуша (гол. ред.) [ та ін.] .– К.: АН «Трипільська цивілізація» та МАУП, 2012. – Вип.9 (13). – К.: Ту-Гар.– 2012.

52. Бахов І. С. Особливості формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в системі вищої лінгвістичної освіти. / Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : Зб. наук. праць / КНУ ім. Тараса Шевченка / відп. ред.. Н. М. Карбозерова. – К. : Логос, 2002-2011. Вип. 19 / відп. ред. Н. М. Карбозерова. – К. : Логос, 2011. – С. 8-15.

53. Бахов І. С., Мірончук Т.А. Stylistic semantics in translation. Семантико-стилістичні особливості перекладу. Навчальний посібник. Рекомендовано МОН України для студ. вищ. навч. закл. – К.: «ДП «Вид. дім «Персонал», 2012. – 152 с. – Бібліогр.: с.147-150.

54. English for your career. Рекомендовано МОН України.. Навчальний посібник для студентів ВНЗ. – К.: ДП «Вид. дім «Персонал, 2009. – 380 с.

55. English for post-graduate students. Англійська для аспірантів і здобувачів. Рекомендовано МОН України. Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. – К.: «ДП «Вид. дім «Персонал», 2008. – 276 с.

56. Keep up your English. Focus on reading and speaking. Рекомендовано МОН України для студ. вищ. навч. закл. Навчально-методичний посібник. – К.: МАУП, 2005. – 428 с.

57. Бахов І. С. Концепція ліберального полікультуралізму: “за” и “проти” у вирішенні питання полікультурної освіти. Проблеми модернізації

України. Випуск1. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Модернізація України: проблеми та технології успішності. м. Київ, МАУП, 12 листопада 2015 р. – С.86-91

58. Бахов І. С. Формування полікультурної компетентності фахівця із застосуванням медіа-освітніх технологій. Вища школа: сучасні тенденції розвитку : Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Черкаси, 24 квітня 2015 р. – Черкаси-Словянськ : Вид-во Б.І.Маторіна. – 2015. – С. 14-17.

59. Бахов І. С. Соціокультурні та законодавчі детермінанти полікультурної освіти в Канаді в кінці ХХ століття. Педагогіка: традиції та інновації. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Харків, 15-16 травня 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – С. 64-68.

60. Бахов І. С., Нгуен М. К. Етапи міграційної політики США і розвиток полікультурної освіти учнів-мігрантів. // США: история, общество, культура: II Международная научная конференция / Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского. – Симферополь, 2014. – С. 21-24.

61. Бахов І.С. Особливості міграційної політики і полікультурної освіти США наприкінці ХХ століття. // II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку”. Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 132-136.

62. Бахов І. С. Формування соціокультурної компетентності учнів початкових класів. // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД / Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 127-129

63. Бахов І. С. Проблеми стандартизації полікультурної професійної підготовки вчителів іноземних мов в європейській освіті. // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах



Європи та Азії / Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014 р. – С.57-59.

64. Бахов І. С., Нгуен М. К. Особливості міграційної політики і полікультурної освіти США наприкінці ХХ століття. // Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. Збірник наукових праць. – Переяслав - Хмельницький, 2014. – С. 132-137.

65. Бахов І. С. Належність до світу: космополітизм як засіб проти відчуженості. // Актуальні проблеми теорії та практики розвитку інноваційних процесів у сучасній науці”. // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конфер. 28 березня 2014 р. Кіровоград.

66. Bakhov I. S. Pedagogical concepts and assimilation practice in multicultural education systems of the USA. // США: история, общество, культура. / Сборник докладов международной конференции. / Таврический нац. университет им. В.И. Вернадского. – Симферополь, 2013. – С 26-29.

67. Бахов І. С. Globalization as a factor in the development of intercultural communication. // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД. / Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – С. 242-244

68. Бахов І. С. Принципи і функції університетської полікультурної освіти. // Інноваційні наукові технології : передовий світовий досвід. / Збірник наукових праць і матеріалів Міжнар. наук-практ. конф. (5 листопада 2012р.). – Кіровоград: Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2012. – 31-39.

69. Бахов І. С. Соціальні та гуманітарні аспекти становлення нової культури управління. // Державне управління в умовах політичної модернізації України: стан та проблеми / Матеріали VI Всеукр. наук-практ. конф. м. Київ, МАУП, 22 листопада 2011р. –К.:Видавничий Дім «Персонал» , 2012. – 130с.

70. Бахов І.С. Роль міжкультурної комунікації у полікультурному суспільстві. // Україна як геополітична реальність: політика, економіка, право

/ Матеріали VI Міжнар. наук-практ. конфер. м. Київ, МАУП, 29 березня 2012р. :– К.: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2012. – С. 74-82

71. Бахов І. С. Роль культурного плюралізму у полікультурній освіті. //Інноваційні підходи до науки XXI століття. / Збірник наук. праць і матеріалів Міжнар. наук-практ. конф. (27 квітня 2012р.) – Кіровоград: Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2012. – 31-39.

72. Bakhov I. S. Differentiation and specification of concepts in translating original texts: // Наука і життя: сучасні тенденції, інтеграція у світову наукову думку // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції 17-19 травня 2012 р. – Київ. – Ч.2. – С.69-72

73. Bakhov I. S. Intercultural communication as a means of developing students' general competence. // Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології / Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 2-3 березня 2012 р. – Львів: «Львівська педагогічна спільнота». 2012. – С.62-63.

74. Бахов І. С. Специфіка формування міжкультурної комунікативної компетенції у студентів-гуманітаріїв. // Потенціал культурології: формування особистості конкурентоспроможного фахівця / Матеріали всеукр. наук.-метод. конф. з міжн. участю 21-23 вересня 2011 р; наук. ред. Т.В.Смирнова. – Севастополь, СевНТУ, 2011. – С. 36-39.

75. Бахов І. С. Проблема формування толерантності у системі вищої освіти: Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності / Збірник матеріалів III Міжнар. наук-теорет. конфер. (19-20 травня 2011р.): / за заг. ред. Сауха П. Ю. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 96-97.

### **Abstract**

**Bakhov I. S. Trends in the development of multicultural education in the vocational training of specialists in Canada and the United States (second half of the XX - beginning of the XXI century). – On the manuscript rights.**

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – The theory and methodology of professional education. M. P. Dragomanov National Pedagogical University, Kiev, 2017.

The dissertation presents theoretical generalization and a new approach to solving the actual problem, consisting in a holistic systemic rationale for the multicultural foundations for the development of the theory and practice of education, training specialists in educational institutions in Canada and the USA, determining ways to use positive Canadian and American experience in training specialists in the Ukrainian education system in modern conditions.

Socio-historical preconditions and tendencies of the development of Canadian and American multicultural education are characterized, the analysis of the education system in the country at the present stage in the context of multiculturalism is made; the multicultural approach in vocational training of future specialists in higher educational institutions of Canada and the USA is revealed.

It is noted that researchers attribute curriculum to the main characteristics of multicultural education, a curriculum that focuses on diversity and history, the philosophical justification for educational reforms, the variable content of the curriculum, the penetration of the ideas of multiculturalism into all spheres of educational activity.

The goals, objectives and principles of the multicultural education of Canada and the USA have been defined in the light of the training of specialists in the educational institutions of Canada and the United States and Ukraine, and outlined the possibilities of using positive Canadian and American scientific and practical experience in training specialists in the spirit of multiculturalism.

It is emphasized that the main tasks of multicultural education are the formation and development of specialists' understanding of the diversity of cultures in the world, the development of a positive attitude to cultural differences, the ability to use foreign languages as an instrument of integration into the culture of other peoples, the implementation of a dialogue of cultures

within their country and modern civilizations peace, education of specialists in the spirit of peace, tolerance, humane interethnic communication.

**Key words:** multiculturalism, multicultural education, vocational training, bilingual education, trends, Canadian education system, American education system.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	22
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ І КАНАДІ</b> .....	43
1.1. Полікультурна освіта як філософська та психолого-педагогічна проблема .....	43
1.2. Полікультурність як провідний принцип розвитку освіти Канади і США .....	73
1.3. Педагогічні концепції і практика асиміляції та етноцентризму .....	96
1.4. Полікультурність як провідний принцип розвитку освіти США і Канади .....	112
Висновки до першого розділу .....	133
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ І КАНАДІ</b> .....	138
2.1. Полікультурне середовище та його роль в системі освіти США і Канади .....	138

2.2. Поняття і категорії полікультурної освіти .....	166
2.3. Організаційно-педагогічні аспекти полікультурної освіти США і Канади.....	198
2.4. Білінгвальне навчання і класи спадщини у контексті полікультурної освіти США і Канади.....	230
Висновки до другого розділу.....	251
<b>РОЗДІЛ 3. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ США І КАНАДИ.....</b>	<b>254</b>
3.1. Цілі, задачі і принципи полікультурної освіти США і Канади.....	254
3.2. Полікультурна освіта у загальноосвітніх школах США і Канади .....	276
3.3. Полікультурна освіта у вищих навчальних закладах США і Канади.....	311
Висновки до третього розділу.....	329
<b>РОЗДІЛ 4. СПЕЦИФІКА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ США І КАНАДИ.....</b>	<b>336</b>
4.1. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів до роботи у полікультурному середовищі.....	336
4.2. Змістовно-методичний супровід фахової підготовки вчителів до діяльності в полікультурному середовищі.....	358
4.3 Навчальні програми бакалавріату, магістратури і докторантури та їх характеристика.....	376
4.4. Педагогічна практика майбутніх вчителів у полікультурному просторі США і Канади.....	403
Висновки до четвертого розділу.....	421
<b>РОЗДІЛ 5. ІНТЕГРАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ.....</b>	<b>428</b>
5.1. Тенденції впровадження ідей полікультурності в українській освіті...	428

5.2. Практичні рекомендації щодо використання позитивного досвіду полікультурної підготовки фахівців США і Канади в українській системі освіти.....	438
5.3. Програма модульного курсу з культурознавства США.....	451
Загальні висновки .....	489
Список використаних джерел .....	496
Додатки .....	562

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність і доцільність дослідження.** Проблема підготовки людей до життя в сучасному суспільстві в умовах імперативної багатонаціональності й полікультурності перебуває в центрі уваги багатьох дослідників.

Виклики сучасного багатонаціонального суспільства знайшли відображення в ідеях і практиці полікультурної освіти, що покликана готувати майбутнього громадянина до життя й діяльності в сучасних умовах. За таких умов особливого значення набуває проблема реалізації *принципу полікультурності*, задекларованого в офіційних документах, які регламентують державну політику в галузі освіти в Україні: Законі «Про освіту» (2017) [132], Законі «Про вищу освіту» (2014) [127], концепції «Нова українська школа» (2017) [151], Законі «Про національні меншини в Україні (2003, 2013) [129-130], проекті Закону № 5670-д «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2017) [206], Концепції громадянської освіти в школах України [150], Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2005) [189], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [232], Законі України «Про

ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» (2003), Указі Президента України № 161/2010 «Про Концепцію державної мовної політики» (2010), Законі України «Про засади державної мовної політики» (2013) [131], Концепції розвитку загальної середньої освіти, Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2003), комюніке ЮНЕСКО «Сприяння якості освіти» (Париж, 1998) та інших нормативних документах, що актуалізують вимоги суспільства до виховання полікультурної особистості.

Становлення нової освітньої парадигми в українському соціумі відбувається в умовах глобалізації, зростання впливу етнокультурного чинника, переходу до інформаційного суспільства. Складною і нерозв'язаною залишається проблема збереження і розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах системи освіти, що створює передумови для модернізації педагогічної освіти, пошуків ефективних шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Самобутньою ознакою початку XXI століття є посилення взаємодії і взаємозалежності країн і народів задля взаємозбагачення культур. У цих умовах проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних спільнот усвідомлюється вченими всього світу, оскільки в ньому практично немає моноетнічних держав, відтак акцентується значущість полікультурної освіти, що дозволяє людині сформувати здатність толерантного ставлення до іншокультурного досвіду.

Найважливішими чинниками, які актуалізували наукові пошуки в галузі полікультурної освіти, є розширення зв'язків між державами, посилення процесів глобалізації, інтернаціоналізації, глибоке осмислення феномену культури як явища, що пронизує всі сфери соціального буття, процес полілогу та взаємовпливу світових і локальних культур, становлення гуманістичної парадигми як домінанти соціокультурного процесу, посилення інтеграційних процесів у науці.

Соціальна, політична, демографічна, культурна трансформація багатоетнічних, багатокультурних держав зумовила пошук адекватних педагогічних рішень з урахуванням інтересів усіх представлених у суспільстві етнокультурних груп. Нині відчувається гостра необхідність обґрунтування і реалізації освіти, що протистоїть ксенофобії та міжнаціональній ворожнечі.

Складний і суперечливий процес національного відродження в Україні потребує всебічного осмислення історичних, політичних, соціальних, етнокультурних детермінант, що визначають особливості культурно-освітнього життя держави загалом та її окремих регіонів; стає необхідним створення і налагодження конкретного механізму, у якому б етнічна самосвідомість виступала важливим чинником усвідомлення причетності до рідної етнічної культури, розуміння її значення в консолідації української нації, у формуванні її національно-державних інтересів.

В Україні як одній із багатоетнічних і багатокультурних країн світу суспільство опановує шляхи гармонійного розвитку та мирного співіснування культур. У цьому контексті звернення до проблематики полікультурної освіти зарубіжних країн, особливо США та Канади, є цілком закономірним.

Нагальність глибокого вивчення та узагальнення досвіду країн-лідерів у галузі впровадження ідей полікультурної освіти збільшується через те, що вітчизняна педагогіка і школа потребують розроблення та впровадження оптимальної політики, теорії і практики освіти в умовах багатоетнічного і багатокультурного соціуму.

З-поміж зарубіжних країн Канада та США стали лідерами в дослідженні теорії і практики освіти в багатоетнічному і багатокультурному середовищі на засадах полікультуралізму, тому для вивчення феномену полікультурної освіти й виявлення ролі полікультурного середовища в системі освіти доцільно звернутися до досвіду Канади та США, де впродовж кількох



десятиріч накопичено багатий теоретичний і практичний матеріал, який ще недостатньо вивчений і усвідомлений, є сьогодні актуальним, як ніколи.

Історично багатонаціональні, багатоетнічні держави Канада та США відчують на собі вплив культурно-інформаційних перетворень та наслідки міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі. За цих умов актуальною є проблема акультурації, адаптації один до одного представників численних культур, націй, рас, що прибувають і оселяються у цих країнах.

Використання відповідного зарубіжного педагогічного досвіду є вкрай необхідним, якщо врахувати, що ідеї полікультурної освіти поки що не знайшли системного відображення в теорії і практиці української освіти.

Аналіз педагогічних досліджень показав, що лише окремі питання виховання й освіти в багатокультурному і багатоетнічному соціумі посідають значне місце в наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених.

Філософське та культурологічне обґрунтування діалогу як шляху розвитку особистості в багатокультурному суспільстві запропонували В. Андрущенко [6], М. Бахтін [49], В. Біблер [57], Ю. Лотман [167]. [ ]

У наукових працях Г. Балла [15], Б. Гершунського [89-90], І. Зязюна [136], З. Малькової [176-177] переосмислено теоретико-методологічні засади освіти, філософії і виховання як соціокультурного процесу.

Проблему полікультурної освіти у другій половині ХХ □ початку ХХІ століття порушували українські та російські науковці І. Білецька [59-62], З. Гасанов [87], Л. Голік [92], Я. Гулецька [101-102], В. Болгаріна [66], Н. Горбунова [98-99], О. Котенко [152], І. Лощенова [168-170], В. Кузьменко [157], В. Макаєв [174-175], Г. Миронова [183]. Різні аспекти полікультурного виховання досліджували науковці: В. Бойченко [64-65], Л. Волик [78-79], В. Єршов [122], В. Компанієць [147], Г. Розлуцька [212], О. Шевнюк [238-239]; процеси діалогу культур у освітній галузі висвітлювали В. Аношкіна [7], В. Калінін [140], Л. Бурман [70], Л. Гончаренко [96], В. Присакар [203], проблемам толерантності, емпатії, зокрема у міжетнічних відносинах, приділяли увагу Т. Білоус [63], Л. Журавльова [ ], В. Лекторський [159];

компетентнісний підхід, зокрема і до полікультурної освіти та виховання, обґрунтовують І. Бех [56], О. Волченко [81], І. Закір'янова [126], О. Козирева [145], Г. Медведєва [180].

Проблема виховання культури міжнаціонального спілкування знайшла відображення у працях Н. Воскресенської [82], З. Гасанова [87], М. Геворкян [88], Л. Халяпіної [234].

Сучасні тенденції полікультурної підготовки майбутніх педагогів досліджували вітчизняні науковці Н. Авшенюк [8], І. Білецька [59-62], В. Болгаріна [66], І. Лощенова [168-170], О. Сухомлинська [225].

Особливої уваги проблема полікультурності набуває у зв'язку з розвитком регіональних освітніх просторів, які перебувають у центрі уваги таких науковців, як М. Араджіоні [10], В. Желанова [125], Г. Розлуцька [212], В. Рижиков [211], Н. Чернуха [236], Н. Якса [244-245].

Проблеми полікультурності обґрунтовано в студіях зарубіжних науковців, передусім канадських, які розглядали окремі аспекти освіти США і Канади: систему освіти (П. Аксельрод, С. Девіс), педагогічну освіту (Д. Бредлі, Т. Карсон, Л. Харгрівз, І. Джонстон, Л. Вілст), полікультурну та міжкультурну освіту (Дж. Бенкс, Дж. Бадетс, Дж. Беррі, Р. Біббі, Д. Камінз, Д. Езлінг, Р. Гош, Р. Гольц, Р. Гарсія, Р. Горські, С. Грант, Л. Ліппман, М. Лупул, К. МакЛеод, С. Морріс, С. Ніето, Р. Самуда, В. Татор), навчання іммігрантів (Р. Гірабаяші, Ш. Шеймі), білінгвальне навчання (Л. Керол, А. Даффі, К. Гілл, К. Хакута, Д. Каммінз, С. Майханович, С. Шелтер).

Розвиток концепцій виховання в багатонаціональному середовищі в Канаді та США обґрунтовано в працях канадських вчених-педагогів (М. Ешворт, Д. Беррі, Д. Коннер, П. Горські, Ф. Генрі, Р. Калін, М. Ледох, К. МакЛеод, К. Мудлі, С. Морріс, Д. Портер, Р. Самуда) та американських теоретиків (Д. Бадетс, Д. Бенкс, С. Беннет, Р. Гарсія, С. Грант, Д. Гей, М. Гібсон, Г. Гіру, Д. Голднік, Д. Кумінз, Д. Линч, С. Марґінсон, Д. Маршалл, Д. Мозенсон, С. Мей, Д. Равіч, Р. Закс, К. Слітер), де представлені філософські, культурологічні та педагогічні основи, уточнено

поняття, цілі, принципи полікультурної освіти, запропоновано шляхи втілення полікультурної освіти, прийоми і методи навчання та виховання в полікультурному середовищі, визначено критерії ефективності полікультурної освіти у США і Канаді.

Окремим аспектам розвитку школи і педагогіки Канади та США присвячено дослідження українських науковців О. Барабаш [16], Ю. Безух [50], Я. Бельмаз [51], І. Білецької [61-62], О. Борзенко [68], М. Бусько [71], М. Василик [74], Н. Видишко [76], Ю. Головацької [93], Я. Гулецької [101-102], І. Гушлевської [103], В. Дикань [113], О. Ельбрехт [121], І. Зварич [133], О. Зіноватної [135], Л. Карпинської [142-143], М. Кокор [146], Т. Кошманової [153-154], М. Лещенко [160-162], Н. Муқан [185-187], М. Нагач [18], О. Орловської [191-192], В. Павлюк [193], В. Погребняка [199-201], І. Пасинкової [195], Н. Пиж [198], О. Романовського [213-214], О. Слоновської [221], А. Чирви [237], К. Шихненко [241], М. Шутової [242].

Незважаючи на зростаючий інтерес до вивчення окремих аспектів розвитку теорії та практики полікультурної освіти в Канаді та США, дослідницької уваги (поза дослідницькою увагою залишається цілісне бачення проблеми полікультурної освіти в сукупності її цільових, змістових і процесуальних характеристик, що потребують уточнення, так саме як і умови, принципи реалізації полікультурної освіти в Канаді і США. Головною причиною несформованості цілісного знання про полікультурну освіту є відсутність окреслених актуальних тенденцій що зумовлено слабкою інтеграцією традиційних та полікультурних знань.

Актуальність дослідження канадського та американського досвіду зумовлена можливостями використання найбільш цінних досягнень педагогічної науки і практики Канади та США у становленні нової освітньої парадигми України, спрямованої на різнобічний гармонійний розвиток особистості, підготовку до життя в умовах культурного, етнічного, лінгвістичного розмаїття, пов'язаної з прагненням України взаємодіяти зі світовим співтовариством у вирішенні глобальних проблем людства.

Означена наукова проблема актуалізується виявленими суперечностями між:

- розробленням у вітчизняній науці окремих аспектів полікультурної освіти в Канаді і США і відсутністю її концептуального обґрунтування;

- теоретичними підходами вітчизняних учених до визначення самого поняття «полікультурна освіта», окремих категорій полікультурної освіти і відсутністю їх конкретизованого предметного тезаурусу;

- епізодичними науковими дослідженнями вітчизняних учених щодо визначення філософсько-педагогічних смислів поняття «міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу» і відсутністю їх цілісного концептуального узагальнення щодо уточнення поняттєвого апарату дослідження;

- аналізом практичної реалізації означеного напрямку в Канаді і США та відсутністю системних рекомендацій для інтеграції полікультурного компонента в освітній процес та обґрунтування тенденцій його розвитку в канадській та американській освіті;

- дослідженнями проблем педагогічної освіти Канади і США і відсутністю теоретичного обґрунтування її полікультурної спрямованості;

- наявністю значної кількості окремих робіт, присвячених проблемі полікультурної освіти Канади, США та України, і відсутністю ґрунтовних порівняльно-компаративних досліджень з означеної проблематики, що виявляють загальні тенденції розвитку полікультурної освіти цих країн.

Відтак існує необхідність дослідження тенденцій еволюції полікультурності як особливості освітнього середовища канадського й американського суспільств та її ролі у реформуванні системи канадської і американської освіти з урахуванням принципу полікультуралізму; аналізу провідних канадських і американських концепцій і понять, що визначають сутність полікультурної освіти Канади й США; вивчення підходів, які розкривають перспективи реалізації полікультурного напрямку в процесі професійної підготовки педагогів у Канаді, США.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість і доцільність упровадження у вітчизняне освітнє середовище ефективного досвіду розвитку полікультурної освіти в професійній підготовці фахівців у Канаді і США зумовили вибір теми дисертації – **«Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження проводилось відповідно до плану загальної науково-дослідної роботи Міжрегіональної Академії управління персоналом «Теоретико-методологічні засади становлення української державності та соціально-виховна практика: політичні, юридичні, економічні та психолого-педагогічні проблеми», що має державний реєстраційний номер 0113U007698.

Тема дисертації затверджена вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом 23.03.2012 року (протокол № 7) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України 27. 11. 2012 року (протокол № 9).

**Мета дослідження** полягає у цілісному обґрунтуванні теоретичних засад полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США, виявленні основних тенденцій розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США та визначенні шляхів імплементації означеного позитивного досвіду в освітній процес України.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Охарактеризувати соціально-історичні умови становлення полікультурної освіти в Канаді та США.
2. Дослідити тенденції розвитку нормативно-правових засад, концепцій, теоретичних підходів щодо полікультурної освіти Канади і США.
3. Схарактеризувати полікультурність як провідний принцип мовної політики Канади і США.
4. Розкрити мету, завдання, принципи й моделі полікультурної освіти в Канаді і США.

5. З'ясувати особливості полікультурної професійної підготовки фахівців в освітніх закладах Канади і США.

6. Конкретизувати тенденції інтеграції полікультурних засад у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах Канади і США.

7. Окреслити можливості використання прогресивного американського і канадського науково-практичного досвіду організації полікультурної підготовки майбутніх фахівців в освітньому середовищі України.

**Об'єкт дослідження:** полікультурна освіта Канади і США.

**Предмет дослідження:** тенденції розвитку полікультурної освіти в професійній підготовці фахівців у Канаді і США.

**Концептуальні засади дослідження.** Провідна ідея концепції ґрунтується на розгляді професійної підготовки фахівців до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Канади і США як соціокультурного загальнопедагогічного феномену з усіма складовими системи (цілями, принципами, функціями, структурою, змістом). Дослідження набуває особливої актуальності, оскільки об'єктивно посилюється необхідність адаптації вітчизняної вищої освіти до світового освітньо-наукового, культурного простору зі збереженням вдосконаленням здобутків і пріоритетів національної системи освіти.

Вивчення зазначеного феномену потребує врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти, принципів полікультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації. При цьому визначимо особливості впливу полікультурних умов, зокрема Канади і США (історичних, природно-географічних, соціально-економічних, соціально-демографічних, культурологічних), на процес соціалізації та професійного становлення особистості майбутнього фахівця. Полікультурна складова професійної освіти виступає теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на формування в майбутніх фахівців досвіду міжкультурної

взаємодії. Полікультурність відображає культурне та національне розмаїття канадського і американського суспільства; сприяє визнанню права всіх громадян зберігати, розвивати і збагачувати власну культурну спадщину; сприяти вихованню в них взаєморозуміння, поваги і толерантності, здатності до міжкультурного діалогу.

Означене потребує збільшення питомої ваги полікультурного компонента у змісті вищої освіти, зокрема в розширенні сфери міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу за допомогою діалогу/полілогу культур. Професійна педагогічна взаємодія передбачає співробітництво, паритетні суб'єкт-суб'єктні відносини й має ґрунтуватися на спеціальних професійних знаннях і комплексних педагогічних вміннях, зокрема на вмінні встановлювати доцільні стосунки в системі «викладач-студент», «педагог-учень», «педагог-група», досягаючи взаєморозуміння.

Розв'язання досліджуваної проблеми є важливим напрямом і актуальним завданням модернізації вищої освіти, визначальним чинником успішної освітньої політики, що зумовлює створення цілісної обґрунтованої концепції професійної підготовки в умовах полікультурності на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях. Така концепція потребує:

**теоретичного** обґрунтування дослідження, яке має бути пов'язане із визначенням його поняттєвого апарату (відображає логічну координацію поняттєвих просторів: *культура → освіта → взаємодія; полікультурність → полікультурна освіта й виховання → міжкультурна взаємодія*), визначенням категорійного статусу професійної підготовки фахівців до взаємодії суб'єктів освітнього процесу як об'єкта моделювання її змісту та структури; створенням на цій основі відповідної концептуальної моделі; досліджуваний феномен має розглядатися як складна поліфункціональна відкрита педагогічна система, спрямована на формування професійно-особистісних якостей фахівця, здатного працювати в умовах полікультурного освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії; такий підхід потребує

від майбутніх фахівців глибокого усвідомлення сутності, функцій, системного характеру міжкультурної взаємодії;

**науково-методичного** вирішення проблеми професійної підготовки фахівців, що має бути узгоджене з її цілемотиваційним компонентом, змістовно насиченим (в інваріантній і варіативних площинах) і поєднаним з нормативно-ціннісним полікультурним наповненням і технологічним проектуванням процесу становлення майбутнього фахівця як спеціаліста у своїй галузі;

**практичної** реалізації інваріантного науково-методичного забезпечення професійної підготовки до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що передбачає поетапність і варіативність оволодіння студентами навчальними дисциплінами полікультурного спрямування й необхідного вдосконалення програмно-методичного забезпечення освітнього процесу та реалізується за допомогою комплексу модулів міжкультурної взаємодії; такий підхід збагачує сутність професійної підготовки сучасного фахівця, модернізує її зміст, удосконалює освітню технологію, сприяє формуванню міжкультурної компетентності фахівця. Дослідження є міждисциплінарним, оскільки інтегрує історичні, філософські, педагогічні, психологічні, соціологічні, демографічні, етнонаціональні, соціально-культурні знання.

Провідна ідея та основні положення концепції відображені в *загальній та часткових гіпотезах* дослідження.

**Загальна гіпотеза дослідження** полягає в припущенні, що системне теоретичне обґрунтування полікультурної освіти Канади і США, виявлення основних сутнісних характеристик і тенденцій її розвитку можуть бути досягнуті, якщо:

- його теоретичною та методологічною базою є положення філософських, педагогічних і психологічних концепцій, заснованих на ідеях гуманістичного, діалогового, антропологічного, культурологічного підходів до навчання і виховання особистості;



- розглядати полікультурну освіту в багатоаспектному плані як світогляд, освітній процес, рух за реформування;

- визначати полікультурну спрямованість як провідну тенденцію розвитку сучасної канадської і американської освіти; урахувувати її роль у вирішенні проблеми різних форм дискримінації в суспільстві; відмовитися від її одновимірного трактування як окремого курсу або програми навчання;

- представити систематизацію практичних рекомендацій щодо інтеграції полікультурного компонента в освітній процес як поетапний перехід від наповнення традиційних програм матеріалом етнічного змісту до їх трансформування згідно з цілями й завданнями полікультурної освіти;

- розглядати професійну підготовку фахівців у Канаді і США в контексті полікультурної освіти, а полікультурну компетентність вважати провідним критерієм оцінювання результатів підготовки, що передбачає вміння фахівців виділяти і вносити до змісту загальної освіти ідеї про культурне різноманіття суспільства і світу, організовувати освітній процес як діалог носіїв різних культур;

- розробити порівняльний інструментарій, заснований на зіставленні полікультурного досвіду країн за такими аспектами: визначення поняття полікультурної освіти, її цілей, завдань, змісту, принципів, ролі рідної мови та сім'ї у навчанні та вихованні, взаємини школи і суспільства; підготовка вчителя; закони в галузі освіти – для виявлення загальних і особливих рис полікультурної освіти Канади, США та України.

Загальна гіпотеза конкретизується в *часткових гіпотезах*, а саме:

– якість професійної підготовки фахівця до міжкультурної взаємодії буде вищою, якщо вдосконалити освітній процес з урахуванням досвіду полікультурної освіти Канади і США, представити його на трьох рівнях (структурному, процесуальному, аксіологічному) і спрямувати практичний результат у вигляді сформованої готовності (знання, вміння, навички, особистісно-моральні якості) та професійної компетентності майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

– розробити та впровадити науково-методичні рекомендації для професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах полікультурності, що охоплює цикли культурологічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних дисциплін і передбачає застосування полікультурно орієнтованих продуктивних форм та методів самостійної роботи студентів для здобування ними досвіду міжкультурної взаємодії.

**Методологічну основу дослідження становлять:**

– провідні положення *теорії пізнання* та її основні принципи (історизму, системності, діалектичності, об'єктивності, взаємозумовленості і взаємозв'язку);

– *системний підхід*, специфікою якого в порівняльній педагогіці є вивчення будь-яких фактів і явищ в освіті у взаємозв'язку з іншими соціальними системами, що мають безпосередній вплив на освіту країни, отже, питання полікультурної освіти розглядаються у контексті з економічними, політичними, культурними, релігійними, демографічними проблемами канадського та американського суспільств;

– ідеї провідних *морально-етичних теорій*, концептуальні психолого-педагогічні ідеї щодо взаємодії як своєї системи цілеспрямованого, безконфліктного спілкування, поведінки і діяльності; теоретичні уявлення про організацію освітнього процесу;

– ідеї *продуктивного навчання* в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників;

– ідеї *культурологічного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного* підходу в навчанні;

– концепція цілісного *системного аналізу* функціонування педагогічної системи;

– наукові дослідження проблеми педагогічної підтримки суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Канади і США.

**Теоретичну основу дослідження становлять** концептуальні положення філософії неперервної професійної освіти (В. Андрущенко [6],

П. Антонюк [9], І. Зязюн [136], В. Лутай [173], П. Саух [215-216]); історії розвитку полікультурної освіти в Україні (В. Болгаріна [66], Л. Вовк [77], О. Сухомлинська [225], М. Ярмаченко); компаративістської педагогіки (Н. Абашкіна, О. Локшина [165-166], О. Романовський [214], О. Овчарук [190], Л. Пуховська [207-208], А. Сбруєва [217-218], С. Сисоєва [228]); теорії рівноцінного циклічного розвитку та взаємодії культур О. Шпенглера і А. Тойнбі; теорії міжкультурної комунікації та діалогу культур (Е. Холл, Р. Олівер, П. Донець [118-119], С. Тер-Мінасова [226], М. Бахтін [49], В. Біблер [57]); теорії і практики культурологічної освіти (Т. Іванова [138], О. Шевнюк [238-239]); концепції міжкультурної педагогіки (Г. Есінгер); принципів полікультурності суспільства (С. Видт, М. Данилевський, В. Матіс, Я. Нурулін); теорії і методики модульного навчання (А. Алексюк [5], А. Гучинські, В. Зінкевічус, П. Юцявічине), дидактики професійної освіти (Є. Барбіна [17], В. Козаков, педагогічні теорії розвитку освіти в багатокультурних суспільствах, Дж. Бенкс [290-294]), П. Горські [445-447], Т. Кошманова [153-154]); офіційні документи міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу) щодо полікультурної освіти, професійної підготовки і діяльності фахівців до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; законодавчі акти та концепції з проблем гуманізації і гуманітаризації освіти та значення мови в цьому процесі; положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези застосовувався комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження**:

– *загальнонаукових* – аналіз (історіографічний, порівняльний, ретроспективний), синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія для розгляду розвитку історії становлення та теоретичних питань полікультурної освіти і практики полікультурної підготовки в закладах освіти Канади та США у визначений для дослідження період;

– *предметно-хронологічної ретроспекції*, що сприяв виявленню

тенденцій розвитку, дав змогу простежити зміни в теорії та практиці полікультурної освіти на різних освітніх рівнях і виявити рушійні сили процесу;

– *порівняльно-історичний метод* – дав змогу порівняти соціально-педагогічні явища і погляди, виявляючи в них схоже й відмінне;

– *структурний*, що забезпечив розгляд освітнього процесу на основі системоутворювальних компонентів теорії і практики полікультурної освіти;

– *прогностичний* – дав змогу визначити позитивний канадський та американський полікультурний досвід освіти і виявити можливості його застосування в Україні.

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалося впродовж 2012-2017 років і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку.

**Перший етап** – *аналітико-пошуковий* (2012-2013 рр.) – присвячений осмисленню проблеми, вивченню стану її розробленості в теоретичному та прикладному аспектах; аналізувалася філософська, історична, педагогічна, психологічна, методична література, законодавчі та нормативні акти; нагромаджувався фактичний матеріал; здійснювалося формулювання об'єкта, предмета, мети, завдань, гіпотези дослідження.

**Другий етап** – *науково-емпіричний* (2013-2015 рр.) – присвячений уточненню дослідницьких позицій автора, детальному критичному аналізу різних теоретичних підходів і практичної реалізації полікультурної освіти в США, конкретизації її сутнісних характеристик. Паралельно аналізувалися погляди вітчизняних учених з питань полікультурної освіти задля проведення порівняльного аналізу досвіду двох країн. На цьому етапі здійснювалася апробація результатів дослідження.

**Третій етап** – *завершувально-узагальнювальний* (2016-2017 рр.) – присвячений узагальненню результатів дослідження, їхній подальшій апробації та оформленню тексту дисертації.

**Джерельну базу дослідження** становлять фундаментальні наукові праці українських, канадських та американських учених з філософії, соціології, теорії та історії освіти, питань іншомовної та полікультурної освіти; енциклопедичні та періодичні видання Канади, США та України, матеріали всеукраїнських та міжнародних організацій з питань освіти.

У процесі написання дисертації було використано: офіційні документи, що стосуються мовної політики і освітніх реформ у Канаді та США (Акт про білінгвальну освіту (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (1975), «Мультикультурний Акт про збереження і посилення полікультурної освіти в Канаді» (1988), «Мультикультурна програма» (1997), доповіді та рішення парламентських комісій з питань освітньої політики “Америка створює можливості значного підвищення якості технології, освіти та науки” (2007), “Відновлення та реінвестування Америки” (2009), “Охорона здоров’я та регулювання освіти” (2010) та ін.); національні стандарти, навчальні плани і програми, статистичні матеріали, що відображають зміст курикулуму, основні показники діяльності освітніх систем на регіональному та національному рівнях; матеріали міжнародних та всеукраїнських конференцій, рішення і рекомендації всесвітніх педагогічних форумів, педагогічна та суспільно-політична періодика Канади, США і України; періодичні зарубіжні видання з проблем порівняльної педагогіки, канадські та американські періодичні видання з педагогіки “International Journal of Multicultural Education”, “American Indian Culture and Research Journal”, “Bilingual Research Journal”, “Journal of Multilingual and Multicultural Development”, “Multicultural Perspectives”, “Multicultural Review”, “Negro Educational Review”, “Race, Ethnicity and Education”, “American Journal of Education”, “Canadian Journal of Applied Linguistics”, “Canadian Journal of Education”, “Teacher Development”, “Teacher Education and Special Education”, “The Canadian Teacher”, “Education Canada”, “Journal of Teacher Education”, “Journal of Multilingual and Multicultural Development”, банк даних електронної документації навчальних закладів Канади і США.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що *вперше*:

- цілісно і системно обґрунтовано загальні та особливі характеристики полікультурної освіти Канади і США, на основі порівняльно-зіставного аналізу схарактеризовано тезаурус понятійного апарату, визначено пріоритетні тенденції в канадській, американській та українській освіті, визначено категорію «полікультурна освіта», її цілі, завдання, принципи, зміст, роль рідної мови у навчанні, взаємозв'язок школи і релігії, школи та сім'ї, полікультурна підготовка фахівців, законодавча база в галузі освіти;

- *обґрунтовано й удосконалено* взаємозв'язок полікультурної освіти в Канаді і США з критичною теорією раси, теорією курикулуму, критичною педагогікою і антирасистською освітою, що знайшло відображення в підходах сучасних канадських і американських авторів до формулювання основних характеристик полікультурної освіти;

- *цілісно вивчено і системно представлено* процес становлення та розвитку полікультурної освіти в Канаді і США, що характеризується еволюційним переходом від етнічних досліджень до міжгрупових, міжкультурних та полікультурних;

- *уперше* в результаті аналізу теорії і практики монокультурної освіти в Канаді і США сформульовані суттєві наукові аргументи про неспроможність педагогічних ідей етноцентризму і асиміляції;

- *уточнено* основні змістовні характеристики, цільові орієнтири сучасного стану полікультурної освіти в Канаді і США та тенденції її розвитку в канадському і американському суспільстві;

- *критично проаналізовано* та систематизовано практичні рекомендації канадських і американських вчених з поетапної інтеграції матеріалу полікультурного характеру в зміст освіти;

- *розкрито* зміст професійної підготовки фахівців для роботи в полікультурному освітньому закладі, охарактеризовано стан теорії і практики

у цій галузі, що підтверджує статус полікультурної освіти як головної тенденції підвищення якості підготовки фахівців у Канаді і США;

- *удосконалено* й розширено наукові уявлення про сутнісні характеристики поняття “полікультурна освіта” (складне, багатоаспектне поняття, що поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов’язаних із культурною неоднорідністю канадського та американського суспільств і є невід’ємною складовою загальної освіти у Канаді та США);

- *уточнено* сутність базових понять “багатомовність”, “двомовність”, “білінгвальне (двомовне) навчання”;

- *дповнено* і конкретизовано зміст категорії «полікультурна освіта» у вітчизняному понятійному апараті, проаналізовано та систематизовано понятійний апарат означеної галузі освіти;

- *подальшого розвитку* набули теорія і практика професійної педагогіки; проектування змісту полікультурної підготовки майбутніх фахівців в умовах полікультурного освітнього простору і в контексті євроінтеграційних процесів.

До наукового обігу введено нові документи з проблеми полікультурної освіти в навчальних закладах Канади і США.

**Практичне значення одержаних результатів.** Визначено місце, значення, тенденції та перспективи розвитку полікультурної освіти в Канаді і США.

Результати проведеного дослідження мають достатній потенціал прогностичного характеру для того, щоб стати основою проектування процесу полікультурної освіти у вітчизняних навчальних закладах.

Виявлені вимоги до змісту полікультурної компетентності фахівців можуть служити підставою для оцінки діяльності й підготовки сучасного фахівця, який працює в полікультурному освітньому закладі.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі розроблення нових технологій, методів і прийомів навчання задля

формування і розвитку полікультурної компетентності як невід'ємної якості особистості будь-якого фахівця сучасності.

Висновки дослідження зумовлюють напрями подальших практико-орієнтованих наукових пошуків у галузі полікультурної освіти, високозатребуваних сучасною практикою, зокрема для вирішення таких проблем, як виховання толерантності, різні прояви дискримінації в навчальному закладі і в суспільстві, вплив стереотипів і упереджень на ставлення людини до окремих етносів і культур, взаємозв'язок між успішністю учня та його соціальним походженням, школа і релігія, навчання людей з альтернативним розвитком.

Результати порівняльного аналізу полікультурної освіти в Канаді, США і Україні підтверджують поліетнічний, а не полікультурний характер практики вітчизняної освіти і можуть бути підставою для визначення подальших стратегій щодо інтеграції принципу полікультуралізму до змісту дисциплін, передбачених освітніми стандартами; розроблення державних документів у галузі освіти для закріплення на законодавчому рівні за полікультурним освітою статусу одного з провідних напрямів освітньої політики України.

Матеріали дисертації можуть бути використані в підготовці лекцій з курсів “Порівняльна педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Педагогіка вищої школи”, “Методика навчання іноземної мови”, “Історія освітньо-виховних систем”, “Міжкультурна комунікація”, а також спецкурсів з теорії і практики мовної освіти у вищих навчальних закладах.

Основні положення та результати дослідження *впроваджено* в освітній процес і практику роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 845/1 від 22.12. 2015 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-23/212 від 22.02.2016 р.), Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 57-н від 30.03.2016 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 247 від 12.04.2017 р.), Науково-дослідного



центру інноваційних технологій (довідка № 64 від 08.02.2017 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка №01/10-862 від 10.10.2017 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/4106 від 17.10.2017 р), Маріупольського державного університету (довідка № 912/01-23/08 від 23.10.17 р.).

**Вірогідність наукових положень і результатів дослідження** забезпечується цілісним науковим, методологічно обґрунтованим підходом до вивчення досліджуваної проблеми; реалізацією комплексу взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів дослідження, адекватних його об'єкту і предмету, меті і завданням; методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; ретроспективним аналізом теорії і практики полікультурної освіти в Канаді і США; порівняльним аналізом розглянутої проблеми в Канаді, США і Україні; застосуванням наукових методів аналізу та їх адекватністю завданням і логіці дослідження; зіставленням отриманих результатів з даними інших педагогічних досліджень з питань полікультурної освіти; широкою апробацією результатів дослідження; великим обсягом і типологічним розмаїттям вивчених і критично проаналізованих зарубіжних і вітчизняних джерел з означеної тематики.

**Особистий внесок здобувача.** Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно.

**Апробація результатів дослідження** Основні положення та результати проведеного дослідження були предметом обговорень на виступах наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях: *міжнародних* – «Формирование современного образовательного пространства: преимущества, риски, механизмы реализации», 29 вересня 2017 р., (Тбілісі, Грузія); „The 1-st International Scientific Conference for Doctoral Students in Educational Sciences”, 13-14 жовтня 2017р., (Клайпеда, Литва); «Вища школа: сучасні тенденції розвитку», 24 квітня 2015р. м. Черкаси; XI International

scientific and practical conference, ‘Modern European science’ June 30-July 7, 2015, (Шефїлд, Британія); The 2nd International Conference on the Transformation of Education, (Лондон, 2014), Sharing the Results of Research towards Closer Global Cooperation among Scientists (Монреаль, Канада, 2014), the II International Research and Practice Conference Science, Technology and Higher Education, (Вествуд, Канада, 2013), the 1st International Scientific Conference Applied Sciences and Technologies in the United States and Europe (Нью Йорк, США, 2013), Инновационная деятельность в образовании (Москва, 2013), “США: история, общество, культура” (Сімферополь, 2014 р.), “Актуальні проблеми теорії та практики розвитку інноваційних процесів у сучасній науці” (Кіровоград, 2014 р.), Max Weber Conference “The problems of empirical research in Psychology” (Краків, Польща, 2014), «США: история, общество, культура» (Сімферополь, 2013), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2012), «Ціннісні пріоритети освіти ХХІ століття: європейський вектор розвитку і національний контекст» (Київ, 2012), Інноваційні підходи до науки ХХІ століття (Кіровоград, 2012), Наука і життя: сучасні тенденції, інтеграція у світову наукову думку (Київ, 2012), Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології (Львів, 2012), «Вища школа: сучасні тенденції розвитку» (Черкаси, 2015 );

*всеукраїнських* – Мова і сучасний культурний простір» (Київ, 2015), Проблеми і перспективи соціально-економічного розвитку України в умовах європейської інтеграції (Київ, 2015), «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2014), „Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість”, (Луганськ, 2012), Державне управління в умовах політичної модернізації України: стан та проблеми (Київ, 2012), Потенціал культурології: формування особистості конкурентоспроможного фахівця (Севастополь 2011 р.).

**Публікації.** Основні результати дисертації опубліковано в таких наукових працях: у шести монографіях, 5 навчальних посібниках, рекомендованих МОН України для студентів вищих навчальних закладів, 25 публікаціях у фахових виданнях України з педагогіки, 8 статей у наукометричній базі SCOPUS, 12 публікаціях у міжнародних виданнях, 7 працях апробаційного характеру, 20 роботах апробаційного характеру в міжнародних та всеукраїнських конференціях. Загальний обсяг становить 121,58 друкованих аркушів.

**Кандидатська дисертація** „Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі” (спеціальність 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти) захищена у 2011 році у Національній Академії Внутрішніх справ. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (712 найменувань, з них 446 – іноземними мовами), містить 9 додатків на 81 сторінці. Загальний обсяг дисертації становить 574 сторінки (430 сторінок основного тексту).

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США І КАНАДИ

#### 1.1. Полікультурність освіти як філософська і психолого-педагогічна проблема

Логіка нашого дослідження потребувала уточнення семантики базових понять. Вивчення спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що в працях вітчизняних авторів трапляються терміни «полікультурна освіта» «полікультурний», «мультикультурний» і «багатокультурний», застосовані як синонімічні. Однак, як підкреслює Г. Д. Дмитрієв, слід розрізняти «полікультурну освіту» і «поліетнічну освіту», оскільки остання не

відображає всього різноманіття культури людства і, як свідчить історичний досвід, не сприяла вирішенню конфліктів у суспільстві, причини яких лежать не тільки в етнічних, а й в інших культурних відмінностях [114-116].

Як свідчить проведений нами бібліометричний аналіз педагогічних джерел, присвячених різним аспектам полікультурності [84-84, 101, 107-109, 170, 248, 517, 556], наукове дослідження проблеми започатковано американськими й канадськими вченими. У зв'язку з цим ми розрізняємо принцип поліетнізму і принцип полікультуралізму. У першому випадку акцентовано лише на етнічних відмінностях між представниками етнічно різних груп. Головна ідея принципу полікультуралізму полягає у визнанні важливості відмінностей (соціальних, політичних, релігійних, мовних, фізичних, гендерних, вікових, професійних) між членами етнічно гомогенної групи.

Так само розрізняємо поняття «полікультуралізм» і «полікультурність». Поділяємо визначення К. В. Султановим «полікультуралізму» як «комплексу філософсько-культурологічних ідей, що пропонують освітні стратегії вирішення актуальних соціально-політичних проблем сучасності на шляху руху до гармонійного світу». Услід за дослідником «полікультурність» розцінюємо як «ситуацію в країнах, що об'єднують безліч етносів і національностей, які володіють багатим культурно-історичним досвідом їх співіснування» [224: 6-7].

Зазначимо, що терміни «полікультурна освіта» і «полікультуралізм» почасти використовуються як синоніми, хоча, за твердженням деяких фахівців, полікультурна освіта як рух і процес більше сфокусована на загальноосвітніх державних школах, а полікультуралізм, здебільшого є інтелектуальним конфліктом в університетах і є ядром конфлікту в контексті євро-американського домінування, перетворення політичних відносин, перероблення навчальних планів і трансформації існуючої системи символів.

На думку американського історика Дж. Хайема, термін «полікультуралізм» містить багато суперечливих значень. Так, у 1980-90-і

роки полікультуралізм став політичною проблемою в американських коледжах, університетах і школах, оскільки не запропонував бачення того типу суспільства, яке покликаний побудувати [155: 32-33]. Стан культури і соціуму визначають структурно-змістовні особливості системи освіти. Іншими словами – кожна нація має ту освітню систему, яка відповідає стану її культури і соціуму, потребам її самозбереження і розвитку [224 : 8-9]. Отже, важливо звернутися до соціальних і політичних умов, які вплинули на становлення та розвиток полікультурної освіти у США і Канаді.

Історичний розвиток полікультурної освіти у США і Канаді можна умовно представити такими періодами:

- зміна етнокультурного складу населення країни;
- активізація соціально-політичних рухів за права і свободу людини в країні;
- перегляд ціннісного і змістового компонентів американської освіти.

У першій половині ХХ ст. (1920-50-ті роки) розширення етнічного та культурного складу США стало головним чинником, що актуалізувало проблему взаємодії і взаєморозуміння між расами і етносами. Метою руху, що народжувався, на шляху до цього було прагнення зробити домінуючу більшість населення толерантним і відкритим щодо різних поколінь іммігрантів для підтримки національної єдності й соціального контролю [179:29). Історія розвитку США і Канади характеризується постійним збільшенням іммігрантів, що позначилося на формуванні американської та канадської нації. Слід особливо підкреслити, що США раніше від усіх інших країн, а згодом і Канада, зіткнулися з проблемою співіснування представників різних націй, віросповідань і культур. Безумовно, в усі часи до різних країн приїжджали люди в пошуках кращої долі, але ніде у світі не спостерігалось такої постійної і масової імміграції, як до США і Канади.

Дж. Дьюї аналізував виховні й освітні традиції, культурні сподівання представників різних рас і релігійних вірувань у багатонаціональному соціумі США. Учений вважав *головним завданням* системи виховання й

освіти формування толерантного й поважного ставлення один до одного незалежно від расового чи культурного походження для забезпечення рівних прав у реалізації індивідуальних і громадських інтересів. [385:25]. Дослідник був переконаний, що виховання в середовищі різноманіття культур сприяє розвитку особистості на загальнолюдських цінностях і засвоєнню досвіду міжкультурної взаємодії як основ демократичного суспільства.

Якщо в кінці XIX і першій половині XX століття іммігранти прибували в основному з країн Західної і Північної Європи, то характерною рисою імміграції другої половини XX ст. стала зміна її етнічного складу завдяки кольоровому населенню, чисельність якого в ряді міст перевищувала чисельність білого населення.

Американський педагог Г. Каллен у 1920-х роках запропонував учення про *етнічний культурний плюралізм*, що ґрунтується на ідеї співдружності як одного із визначальних демократичних ідеалів, що сприяє розвитку національних культур в умовах багатонаціонального суспільства США [497:116]. Сучасні американські дослідники феномену полікультуралізму Д. Гольнік і Ф. Чінн стверджують, що саме концептуальне розуміння Г. Калленом поняття «рівний» не в значенні «однаковий», а як «права бути іншим» становить його філософсько-методологічну основу [439:51].

Слід підкреслити, що в цей період у США різноманітність етнічного та культурного складу населення розцінювалися як загроза створення «єдиної нації». Отже, кожен прибулий іммігрант був зобов'язаний прагнути стати «стовідсотковим американцем» відповідно до теорії «плавильного котла», покликаної «розплавляти у собі все що приходить, виробляючи натомість нового типового представника американського суспільства» [134:48].

Простежуючи зміну державної політики США від асиміляції представників інокультур до розвитку можливостей їхнього співіснування на засадах демократичної рівноправності, А. Кастанеда визначає модель «плавильний горщик» (“*melting pot*”), а новий взірць соціокультурної організації в умовах національного різноманіття характеризує «салатною

мискою» (“*salad bowl*”) [335:43].

Однак у другій половині ХХ ст. подібна ідеологія втратила актуальність. Вихідці з Латинської Америки та Азії, які прибували в країну, прагнули зберегти мовну, релігійну та культурну ідентичність, розвиваючи при цьому свою історичну спадщину й незалежність від інших культурних груп. На думку члена комісії з проблем освіти Дж. Аллена, кожна спроба представника етнічної меншини зберегти своєрідність рідної культури стала повноправною в соціальному, економічному і політичному контексті американської культури [335:48].

Поступово у США формується розуміння сутності полікультуралізму як одного з визначальних принципів побудови цивілізованого суспільства. Дослідник Г. Улібаррі, характеризує такі п'ять періодів становлення полікультуралізму в США:

(1) *расової психології* (індіанці, мексиканці та інші національності вважалися расово неповноцінними);

(2) *заборони рідної мови й культури меншин* (їхня повна ізоляція, тільки автономний подальший розвиток, культурна асиміляція);

(3) *тлумачення неосвіченості культурною меншовартістю* (відставання у навчанні розглядається як «*дефект національної належності*»);

(4) *культурної допомоги* (намагання створювати компенсуючі програми для виховання й навчання національних меншин);

(5) *пошуку «точок культурного дотику»* (з'ясування спільних і відмінних культурних особливостей для розв'язання проблем) [689 : 287].

Варто відзначити зміну характеру іммігрантів другої половини ХХ ст. Якщо раніше представники цієї групи були малоосвіченими і погоджувалися на будь-яку низькооплачувану працю, то серед сучасних іммігрантів було чимало кваліфікованих фахівців, які приїжджають на роботу на запрошення окремих фірм або уряду США. Цю категорію людей стали зараховувати до тимчасових іммігрантів, які не вважали за необхідне відмовлятися від своїх

культурних традицій, що не могло не позначитися на різноманітному складі американського суспільства, яке являло собою так звану «мозаїку» з різних націй, культур, віросповідань і соціоекономічних статусів.

Той факт, що населення Канади і США перестало бути переважно білим, має неабияке значення для системи американської освіти. Ця обставина призвела до нагальної потреби у створенні особливого типу освіти, яка готувала б учнів до життя в етнічно- і культурно-різноманітному суспільстві.

У 1950-60 роках відбувається наступний етап розвитку полікультурної освіти в США, пов'язаний з активізацією соціально-політичних рухів за права і свободу громадян країни. Саме в цей період відбуваються студентські заворушення, зростає рівень злочинності в молодіжному середовищі, зокрема і на національному та релігійному ґрунті, зароджується феміністський рух. Усе це не могло не актуалізувати проблему морального та ціннісного виховання молодого покоління, на основі якого повинно було відбутися переосмислення цілей і завдань освіти.

Головною подією цього періоду історики називають повернення афроамериканцям прав, які були включені до Федеральної Конституції в 1860-70 роках за часів громадянської війни і Реконструкції. Закон забороняв дискримінацію небілих американців під час влаштування на роботу, придбання житла, були зняті обмеження їхніх виборчих прав. 1960-і роки характеризуються відтоком білого населення в передмістя через небажання проживати по сусідству з кольоровими, які отримали право селитися в міських районах. Таким чином, расизм, який зник із законодавства, продовжував домінувати у свідомості більшості білих американців.

Вищевказані події сприяли зміцненню ідеології полікультуралізму, яка підкреслює рівність і самоцінність усіх расових і етнічних культур. Багато американських політиків та ідеологів сприйняли теорію полікультуралізму як прояв справжнього плюралізму і демократизму американського суспільства. Так, У. Грінбаум, який виступав на захист рівного права на здобуття якісної освіти всіма членами американського суспільства, писав: «Захищаючи



полікультуралізм, ми не тільки посилюємо почуття поваги до своєї країни, а й досягнемо космополітизму, коли різні системи цінностей будуть співвідноситися на більш високому рівні, оскільки кожна особистість буде здатна розуміти не тільки свою культуру. ... Культурний плюралізм заслуговує на повагу в Америці, оскільки американське суспільство завжди вирізнялося культурним та мовним різноманіттям » [454:412).

На 1960-ті роки припадає початок феміністської революції, що стала безпрецедентною не тільки для США, а й для всього світу. Проблема дискримінації за статевою ознакою викликала жваві дискусії з-поміж усіх верств громадськості США. Жіночий рух був спрямований на те, щоб змінити порядок з законодавством і традиційні уявлення про роль жінки, глибоко вкорінені в суспільній свідомості. Дискримінація жінок відбувалася і в професійній сфері, і в сімейних відносинах.

Ідеологія фемінізму розколола американське суспільство. Чоловіків і жінок стали розглядати як два соціальні класи – експлуататорів і експлуатованих. Було введено поняття «гендерний», що охоплювало всю сукупність характеристик чоловіків і жінок, включаючи їхні соціальні позиції і ролі. В університетах відкрилися кафедри гендерних досліджень, гендерна психологія набула статусу провідного наукового напрямку.

Як наслідок, у 1972 р. був прийнятий закон про гендерну рівність (Title IX of the Education Amendments) [679], що забороняє дискримінацію жінок під час влаштування на роботу, а також у всіх освітніх установах (особливо в допуску на здобуття вищої освіти). Зокрема, в «Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» підкреслювалося, що «... всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах і що кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені в ній, без будь-якої різниці, у тому числі відмінності щодо статі ... » [148]. Означена обставина мала сильний вплив на освітні реформи.

За твердженням дослідників (Banks & Banks) [294, 296], полікультурна освіта бере початок з руху за громадянські права різних історично

пригноблених груп, соціальних акцій афроамериканців та іншого кольорового населення Америки, які боролися проти дискримінації в суспільстві і громадських інститутах, вороже налаштованих проти ідеї расової рівності. Активісти, громадські лідери, батьки особливо різко відгукувалися про освітні установи, які надавали різні блага для дітей білих американців, водночас відмовляючи в цих правах представникам інших національностей, і закликали до перегляду реформ навчальних програм, умов прийому до шкіл і вищих навчальних закладів, правил найму на роботу представників етнічних меншин.

Унаслідок боротьби було прийнято рішення Верховного суду про десеґрегацію шкільного середовища (1954) і внесені поправки до Акту про громадянські права (1964). Однак це не вирішило проблеми етнічної нерівності, оскільки основна мета десеґрегації освітнього середовища полягала не у фізичній інтеграції учнів, а в наданні їм рівних можливостей у навчанні та перспектив у подальшому житті. Школи і виші виявилися не готовими до спільного навчання білих і «кольорових». Головна проблема полягала в тому, що в чинних на той період навчальних програмах містилися тільки факти про досягнення білих американців та не було жодної згадки про життя інших етнічних груп. Як відомо, причиною цього було традиційне уявлення етнічної меншини США як людей, позбавлених культури, з низькими інтелектуальними здібностями. Тому для блага самих небілих учнів, їх слід навчати у школах, де основою будь-якої діяльності була культура більшості, що домінує в суспільстві. Наприкінці 1960-х років у результаті боротьби етнічних і культурних груп за свою гідність і свої права до них почали ставитися не як до «чужих», а як до «інших». Учні з цих груп приходять до школи з різною культурною спадщиною, але це не говорить про неповноцінність їхніх культур. Основна ідея цієї тенденції виражається у твердженні, що культурні відмінності і винятковість будь-якої групи особливим чином трансформують культурні моделі домінувальної більшості і стають невід'ємною частиною підвалин американського суспільства. Отже,

у період активної боротьби афроамериканців та інших громадян за свої права гостро постала необхідність у створенні спеціальних етнічних освітніх програм як для середньої школи, так і для коледжів та університетів у всій країні [179: 32-33].

Таким чином, у середині 70-х років ХХ століття в американському суспільстві виникає необхідність перегляду соціокультурних пріоритетів і перебудови освітньої системи на нових демократичних засадах відповідно до вимог часу й із урахуванням особливостей різних мов і культур населення США. Розробляється офіційна *Концепція полікультурного виховання*, яка декларує «виховання у дусі різноманіття і поваги гідності всіх культур, незважаючи на расове чи етнічне походження» [613:36].

Як наслідок, на початку 1970-х років з'являються перші програми полікультурної освіти. Однак, на думку вчених (Дж. Бенкс, Ч. М. Бенкс, Ж. Гей, К. Беннет, Л. Дарлінг-Хаммонд та ін.) [296, 301, 423, 312, 372, 375], їх навряд чи можна назвати полікультурними, оскільки вони містили інформацію про історію та культуру окремих народів і були вузько орієнтованими. Вони відомі як «етнічні», оскільки служили доповненням до традиційних навчальних програм, зосередившись на «корекції спотворень, різних неточностей, відносно різних етнічних груп, які часто трапляються у шкільних підручниках, зверталися до подій історії, які замовчувалися або ігнорувалися взагалі, а також були зроблені спроби розвіяти міфи і стереотипи щодо будь-якої етнічної або культурної групи» [179:33].

*Третій період* розвитку полікультурного напрямку пов'язують із переглядом ціннісного і змістового компонентів освіти в американській школі.

У зв'язку з цим постає ряд серйозних проблем: демократизація освіти, її обов'язковість, пошук шляхів організації якісного масового навчання, виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій і культур.

Саме в 1970-ті роки відбувається перехід від етнічної освіти до міжетнічної. Оскільки просте додавання інформації етнічного характеру до

чинних програм не може забезпечити підтримки і прийняття всіма людьми національного і культурного різноманіття американського суспільства, назріла необхідність інтеграції етнічного змісту до змісту всіх предметів, що викладаються впродовж навчання. Нові програми були покликані сприяти формуванню цінностей, відносин і норм поведінки, що підтримують етнічний плюралізм. Починаючи з початкової школи, учнів доцільно було поетапно підводити до розуміння, що в суспільстві існують інші стилі життя, які так само значущі й мають таке ж саме право на існування, як і власний стиль. Етнічне та культурне різноманіття є невід'ємною частиною американського суспільства, і це слід розглядати як позитивний момент, що сприяє взаємозбагаченню культур [295].

Здійснені спроби переходу від етнічної до міжетнічної освіти, за словами дослідників [296, 301, 423, 312], сприяли зменшенню етнічних і культурних упереджень в американському суспільстві. Важливою проблемою освіти означеного періоду дослідники називають її демократизацію, що передбачає доступність, автономію навчальних закладів, організацію навчального процесу, в якому формується особистість, яка творчо і вільно мислить.

Психологи і педагоги, які проводили дослідження з порівняння інтелектуального розвитку дітей з різних соціально-економічних верств суспільства, дійшли висновку, що учні з менш забезпечених сімей не здобувають належної освіти на відміну від своїх однолітків з більш забезпечених сімей [327, 328, 329, 341, 343, 383]. Проблема ускладнюється тим, що бідність призводить до появи в дитині почуття безвиході, сумнівів у своїх справжніх здібностях, невпевненості в майбутньому.

З-поміж учених, які детально аналізували проблему взаємозв'язку бідності й успішності учнів в американських школах і вишах, можна відзначити Л. І. Краснова, дисертаційне дослідження якого містить безліч красномовних прикладів [155].

Говорячи про дітей із бідних сімей, учені не мають на увазі сім'ї, які тимчасово проживають у бідності через втрату роботи або будь-які інші проблеми. Йдеться про такі групи людей, як безхатченки; особи, які довгий час живуть на субсидію; алкоголіки; колишні пацієнти психіатричних лікарень. Кількість таких людей не відображено в офіційній статистиці. Представники цієї групи людей соціально ізольовані від суспільства. Отже, більшість дітей із таких сімей не мають можливості відвідувати школу через відсутність місця проживання і відповідних щеплень. Невеликий відсоток цієї категорії учнів, які відвідують школу, мають дуже низьку успішність. Дослідження показують, що у великих містах США (Лос-Анджелес, Сан-Франциско, Чикаго, Нью-Йорк, Майамі) відсоток таких учнів складає від 70 до 90%, з яких більше половини кидають навчання, не здобувши середньої освіти. Деяким вдається вступити до коледжу завдяки спеціально створеним програмам підтримки, однак не всі закінчують успішно навчання.

Думки вчених, які досліджують причини низької успішності дітей з бідних сімей, можна розділити на дві групи. Одні пояснюють нездатність дітей до навчання відсутністю певних генетичних характеристик (Ф. Вайнфельд, Р. Йорк, А. Муд і ін.). Інші звинувачують у всіх невдачах середовище дитини з народження (Bruner, J.S., Kozol, J. Noel, J.) [327, 328, 511, 512, 573]. З-поміж них чимало прихильників полікультурної освіти. Наприклад, Дж. Ноел підкреслює, що «навчання в державних школах організовано для підтримки і збереження ієрархічної структури. Діти дізнаються про своє оточення не зі своєї реальності, а від заможних білих. Тому бідність, наркоманія і злочинність є індивідуальними вадами, а не результатом несправедливої і расистської економіки; дітей учать змагатися в боротьбі за обмежену кількість «верхніх» позицій у суспільстві замість того, щоб разом працювати над поліпшенням своїх соціальних умов» [573].

Учені Дж. Брунер, Дж. Бенкс, К. Грант, Г. Ледсон-Біллінгс виділяють такі чинники, що сприяють низькому рівню успішності учнів-вихідців із бідних родин.

1. Проблема фінансування міських шкіл. У міських школах, де навчаються переважно діти мігрантів, відсутні належні умови для роботи і навчання (велика наповнюваність класів, відсутність навчального обладнання, аварійний стан будівлі і т. ін.), і це сприяє тому, що багато вчителів починають шукати іншу роботу (Darling-Hammond, Darling-Hammond & Sclan, Fine, Haberman) [372, 375, 407, 458-461].

2. Відмінності між сімейними і шкільними нормами виховання. Для досягнення дитиною прогресу в навчанні та поведінці необхідна консолідація зусиль школи і сім'ї, що потребує чимало терпіння й часу (Epstein, Haberman) [400, 459, 460]. «Якщо у сім'ї діти стикаються з грубістю і жорстокістю, то така культура стає для них «своєю», звичним життям, і вони можуть не розуміти, чому вона не вітається в школі [114:125]. У багатьох робочих сім'ях практикується фізичне покарання, що йде всупереч із правилами шкільного виховання. У дитини «у разі різних домашніх і шкільних прийомів покарання може спостерігатися нерозуміння.

Таких дітей потрібно залучати до колективної навчальної та позанавчальної діяльності, розвивати в них упевненість у власних здібностях, у тому, що вони потрібні вчителю і школі, іншим дітям і суспільству» [114:125]. Однак батьки, занадто зайняті власними проблемами, відмовляються надавати допомогу вчителям у навчанні і вихованні дітей, виправдовуючи свої дії відсутністю часу на порожні розмови з дитиною.

3. Неуспішність учнів у початковій школі. Як відомо, рання неуспішність перешкоджає засвоєнню більш складного матеріалу в наступних класах. Головна небезпека полягає в тому, що дитина втрачає віру у свої здібності і починає сприймати себе як невдачу, що призводить до небажання відвідувати школу (Gay, Gibson) [422, 429].

4. Якість викладання. Не можна не погодитися з думкою дослідників [276, 277, 316], що дуже важко ефективно викладати в класі з великим відсотком невстигаючих учнів. Програма початкової школи часто передбачає, що дитина, яка прийшла до школи, ознайомена з вокабуляром і

деякими поняттями. Діти з робітничого середовища і нижчих верств суспільства мало або зовсім не знайомі з цим. Після закінчення початкової школи багато дітей не володіють навичками читання, отже, продовжують відставати в наступних класах. Учителеві доводиться практично весь час витрачати на виправлення помилок слабких учнів. Якщо до цього додати байдужість або негативний вплив батьків та однолітків учнів, а також кримінальну обстановку деяких шкіл, де мають місце побиття не тільки учнів, а й учителів, більшість учителів вважають за краще залишити свою роботу.

5. Тести на інтелект. Подібні тести сприяють підтримці низької успішності з-поміж окремих груп школярів. На думку прихильників полікультурної освіти [270, 271, 410, 475], такі тести завжди виступали політичним знаряддям домінуючої культури. Останнім часом на другий план відступає традиційна точка зору, що талановитими учнями вважаються діти, які отримали більшу кількість балів у результаті тестування на інтелект IQ-Test. За словами професора психології Єльського університету Роберта Стернберга, тест на інтелект не можна вважати показником обдарованості дитини, оскільки це тест «елементарних математичних навичок і елементарних навичок читання» [329:35].

Іншими словами, тест дає змогу визначити лише здобуті навички, а не вроджені здібності учня. Що краще школа, сім'я і соціальне становище – то вищими є результати цього тесту. Подібні тести, як зазначає Дж. Брунер, не здатні об'єктивно оцінити і виміряти такі важливі навички і риси характеру учня, як здатність і готовність до навчання, до самоосвіти, до критичного аналізу своїх досягнень і прийняття рішень, цілеспрямованість, ініціативність, потенціал духовного зростання і багато інших істотних характеристик освітнього потенціалу учня [329:37].

6. Навчальні очікування вчителя від учня. Очікування вчителя та його подальша увага або байдужість до окремих учнів істотно впливають на рівень їхніх досягнень [430, 442, 443, 444]. Сподівання вчителя є «сильним

зовнішнім мотивом» успіхів учня [114:173]. Ці сподівання безпосередньо пов'язані з полікультурною освітою. Наприклад, якщо в учителя спостерігається упереджене ставлення до здібностей дітей із бідних сімей, він свідомо буде очікувати від дитини низьких показників у навчанні, а, отже, приділяти менше уваги; не пропонуватиме творчих завдань, що сприяють розвитку розумових здібностей дитини.

У зв'язку з цим американські вчені Розенталь і Джекобсон провели експеримент. Перед початком навчального року вчителю повідомили прізвища кількох учнів, які в попередні роки нібито були інтелектуально обдарованими, хоча насправді вони такими не були. У результаті ці учні до кінця навчального року продемонстрували значні успіхи в навчанні, оскільки вчителі доручали їм більш складні творчі завдання, рекомендували додаткову літературу, активно залучали до участі в позакласних заходах, таким чином, установлюючи «ефективний двосторонній зв'язок на уроці і у позанавчальний час». При цьому будь-яке досягнення учнів супроводжувалося схваленням і словесним заохоченням учителя. Результат експерименту довів, що «заздалегідь сформоване припущення може дуже вплинути на очікування вчителя» [114:173-174].

Згаданий експеримент став сенсацією у США в кінці 1960-х років. Як слушно зауважив Г.Д. Дмитрієв, важко і не завжди можливо надихнути учня на успіх тільки за допомогою одних очікувань учителя, хоча, безумовно, це є потужним стимулом. Ставлення дитини до школи й до навчання піддається впливу багатьох зовнішніх чинників, з-поміж яких істотну роль відіграють сім'я, його найближче оточення, суспільство з домінують культурою. Учений закликає освітян регулярно аналізувати свої власні очікування від учнів для того, щоб уникати стереотипізування, яке може легко перерости в упередження проти окремих груп учнів.

Результати досліджень американських учених свідчать [247, 251, 252, 260-262, 275], що в учителів більш низькі навчальні очікування від кольорових дітей з бідних сімей, ніж від білих дітей, сім'ї яких належать до



середнього класу. Багато вчителів не здогадуються про свої упередження, проте вони схильні дотримуватися расистської точки зору, що фізичні характеристики, які стосуються етнічної належності, багато в чому визначають соціальну поведінку, характер та інтелектуальні здібності дитини.

На очікування вчителів також впливають тести, які за своїм змістом не сприяють виявленню справжніх талантів дитини [329, 430]. На думку К. Перселл, навіть за однакових результатів тестування вчителі згодом очікують менше успіхів від учнів із бідних верств суспільства, ніж від дітей із сімей, що мають високий і середній достаток. Дослідження Е. Еверхарт також підтвердило, що американські вчителі недооцінюють інтелектуальні здібності дітей з робочого середовища, а, за словами одного з учнів, їм пропонують заучувати в основному нудні факти і приклади [114: 123].

7. Розподіл учнів на групи. Неофіційний поділ учнів на групи за здібностями тісно пов'язаний з навчальними очікуваннями вчителя. Ця обставина також підтримує нерівність в класі і в школі, перешкоджає ефективному викладанню, оскільки вчитель ділить учнів на підставі власних уподобань (етнічне походження, соціальний статус сім'ї), а не справжніх талантів дитини [419, 421, 449].

Дослідження американського вченого Р. Ріоста показало, що вчителі перших класів уже на восьмий день перебування учнів у школі неофіційно, на рівні власних уподобань розподіляють їх на групи, склад яких практично не змінюється впродовж трьох наступних років навчання. Проаналізувавши процес групування, дослідник з'ясував, що вчителі створюють умовний «ідеальний тип» учня, основні характеристики якого визначає соціально-економічне походження самого вчителя. Ця уявна ментальна картина будується на документах, перших зустрічах із батьками, а потім і на підставі одягу і взуття дитини, парфумів, марки телефону та інших речей. Вона ж має великий вплив на те, як буде ставитися вчитель до учня» [114: 122-123]. У результаті такого поділу учнів поза увагою вчителя можуть залишитися

справді обдаровані і талановиті діти, які не заслуговують на його увагу лише через своє етнічне або соціальне походження. Щоб «вилікувати суспільство від хвороби під назвою бідність», потрібні радикальні зміни самої громадської структури, що є питанням державної політики [327: 31-55]. Безумовно, таке завдання не може бути вирішеним лише зусиллями педагогів і психологів. Гостро стоїть питання, як у такому випадку допомогти дітям із малозабезпечених сімей, більшість яких є представниками етнічної меншини, щоб вони теж змогли відчувати радість від власних досягнень, а також запобігти негативному ставленню вчителя до дітей з малозабезпечених сімей?

Дж. Брунер вважає, що в цій ситуації завданням першорядної важливості є активне залучення батьків до процесу навчання і виховання дітей, оскільки, незалежно від свого економічного статусу, батьки визнають важливість здобуття освіти дитиною. Означене завдання, своєю чергою, викликає ряд нових проблем, оскільки існує неграмотність з-поміж дорослого, особливо небілого населення. У результаті діти з таких сімей при вступі до школи не мають потрібних умінь і навичок, які сприяють більш успішній адаптації в шкільному середовищі. Якщо до цього додати зневажливе ставлення однолітків з благополучних сімей і відсутність допомоги та терпіння з боку вчителів і адміністрації, дитина швидко втрачає віру у свої здібності й відмовляється вчитися. Якщо в системі освіти не відбудуться відповідні зміни, то діти з бідних сімей не зможуть здобути знання і вміння, необхідні для повноцінної участі в економічному та суспільному житті країни [327: 5-12].

На думку прихильників полікультурної освіти [461, 463, 464, 477, 478], школа покликана зблизити дітей із різних соціально-економічних верств для того, щоб виховувати учнів у дусі моральних цінностей полікультурного суспільства. Однак школи не завжди виявляються на висоті у вирішенні цього завдання [114:122]. Як стверджують деякі дослідники [483, 487-489, 496], на практиці школи підтримують існуючу соціальну нерівність. Так,

Дж. Ноел зазначає, що в американському суспільстві побутує точка зору, згідно з якою освіта повинна допомогти дітям з бідних сімей у майбутньому стати гарними робітниками, а дітям середнього класу – гарними керівниками. Система фінансування шкіл (з податку на нерухомість) також сприяє зміцненню соціальної нерівності. Школи в більш заможних районах, де розташовані будинки представників середнього класу і де стягується більше податків, перебувають у більш вигідних умовах на відміну від шкіл міських районів з високим рівнем безробіття, дешевим житлом і високим відсотком кольорового населення [573].

Американські дослідники С. Боулес, Г. Джінтіс, Г. Жиру, П. Макларен, М. Еппл звертають увагу на те, що навчальна література не відображає культуру робітничого класу. Вони наголошують, якщо підручники не відзначають проблеми, з якими стикаються сім'ї з низьким доходом, якщо вони не згадують про соціально-економічні нерівності, що існують у суспільстві, тоді вони, по суті, сприяють утвердженню дискримінації по відношенню до бідних верств суспільства [432, 543, 544, 545]. Більшість американських і канадських авторів єдині в думці, що дитині необхідно відчувати себе впевненою і захищеною в шкільному середовищі для того, щоб вона виявляла інтерес до навчання. Саме тому навчальний матеріал повинен відображати не тільки культуру середнього класу, а й увесь спектр економічного різноманіття американського суспільства [500, 503, 508, 528]. Полікультурна освіта не ставить собі за мету економічне перетворення суспільства .... Вона бачить своїм завданням створення рівних можливостей для всіх дітей, допомогу вчителю усвідомити себе людиною, іноді єдиним, хто може допомогти учневі реалізувати свої потенційні можливості і таланти; позбутися самогноблення; пом'якшити економічну нерівність, що існує в суспільстві [114 : 120].

Дослідники Грант, Хаберман, Гейл, Гейл-Бенсон, які вивчали культуру сімей, що належать до різних соціально-економічних верств суспільства [450, 451, 452, 458, 463, 464], підкреслюють помилковість традиційної точки зору,

що всі без винятку вихідці з бідних сімей є невдахами, злочинцями або алкоголіками. Бідні родини, так само, як і багаті, різняться за рівнем освіченості, виховання, цінностей і традицій, що склалися в сім'ї. У багатьох сім'ях із низьким рівнем доходу відзначається серйозне ставлення до освіти. Батьки розглядають її як єдиний шлях для дитини в отриманні гарної роботи в майбутньому. Якщо батьки постійно підтримують інтерес дитини до знань, виховують її в повазі до вчителя, небайдужі до її успіхів і невдач, то в такій атмосфері дитина завжди буде відчувати себе впевненою у власних силах і здібностях, незважаючи на низький рівень доходу і соціальний статус сім'ї.

На думку Дж. Брунера [427, 428], освіта може сприяти подоланню «культури бідності», тому він разом із багатьма іншими прогресивними вченими того періоду Хеглер, Хіллард, Худ і Паркер, Хоуворд [471, 477, 478, 482, 483] привітав такі течії в американській системі освіти як загальнонаціональний проект «Головний Старт» (Headstart) і програму «Домашній Старт» (Home start) у межах цього проекту [711].

Окрім цієї програми, Конгрес затвердив ще один спеціальний проект, Education Reform, Federal Initiatives and National Mandates, спрямований на ліквідацію неписьменності з-поміж дорослих і одночасне навчання батьків із дітьми раннього віку, виділивши на це близько 4 тис. доларів на сім'ю в рік [397]. Основною перевагою проекту «Головний Старт» (Head start) учені вважають участь батьків і служб здоров'я в навчанні й вихованні дітей. Подібні проекти здатні дати дітям і їхнім батькам почуття можливого подолання життєвих негараздів, що переслідують багатьох американців.

Сам факт, що саме бідність, а не етнічне походження негативно позначається на навчальних досягненнях учнів, підтверджується багатьма дослідниками. Наукове обґрунтування шляхів підвищення мотивації дітей з бідних сімей до навчання, а також способи залучення батьків до навчального процесу можна знайти працях Ч. Дженкс, М. Сміт, Г. Акланд, Дж.Строндж, Д. Тінаджеро, Г. Велаж, та ін. [472, 649, 650, 651, 664, 678, 696]

Позицію американських учених з порушеної проблеми підтримує З. Малькова, яка зазначає, що проблему взаємозв'язку бідності і навчальних успіхів учнів можна вирішити тільки «енергійними соціально-економічними зусиллями держави». Проте навіть усвідомлення цієї проблеми наукою, а також педагогічні пошуки її вирішення є надзвичайно важливими для «стратегії, націленої на забезпечення високої якості загальної освіти для всіх» [178:107].

Отже, у другій половині ХХ ст. в Канаді і США назріла потреба в полікультурній освіті як важливому принципі шкільної політики. Представлений ретроспективний аналіз її становлення і розвитку дозволив звернутися до історичних подій американського суспільства, які не могли не змінити освітню політику США для забезпечення входження етнічних груп в американську культуру, зберігаючи при цьому власну культурну ідентичність.

Полікультурність є філософською та психолого-педагогічною проблемою, що зумовлює розгляд провідних філософських, психологічних і педагогічних концепцій, які значною мірою вплинули на становлення і розвиток полікультурної освіти.

Ідея міжкультурного діалогу не є новою. Вона звучала у філософських працях епохи Просвітництва, висловлюючи прагнення мислителів забезпечити національну демократичну освіту. У зв'язку із цим історики полікультурної освіти виділяють праці німецьких філософів-просвітителів І. Гердера а І. Канта.

І. Гердер розглядав культуру як одну з умов розвитку народів. Для концепцій сучасної полікультурної освіти важливе значення мають його твердження про необхідність оволодіння людьми різними культурами й обміну культурними досягненнями, а також про те, що ступінь розвитку культури співвідноситься зі ступенем людини в цій культурі.

У своїх філософських поглядах І. Кант, так само як і І. Гердер, надавав великого значення культурним взаємодіям. На його думку, сучасні культури

сформувалися тільки завдяки взаємним контактам. Важливим для полікультурної освіти є «золоте правило моральності», сформульоване І. Кантом. У полікультурній освіті справді моральним вважається поведінка людини, яка є сумісною з поведінкою інших людей, ураховує їхнє існування, поважає їхню гідність. Важливу роль у процесі формування моральної поведінки відіграє моральне самопізнання, що є ядром морального вибору кожної людини. Самопізнання необхідне, тому що воно пов'язане із завданнями покращення взаємин з іншими, удосконаленням самої людини, розвитком у неї почуття морального обов'язку вчиняти згідно з гуманістичною мораллю. І. Кант виступав проти використання людини як засобу для досягнення цілей: найвищим критерієм моральності І. Кант вважав благо людини [179:47].

Однією з перших наук, яка у 1850 роках утверджувала принцип рівності культур і полікультурності, була культурна антропологія. Згідно з ідеями культурної антропології, не існує єдиної для всього людства культури, а є безліч культур, що відповідають різним типам і формам способу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства представлений у вигляді суми культур, що розвиваються, різноспрямовано. Смисловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму, згідно з яким не існує кращої або гіршої культури. Ідея принципу культурного релятивізму була висунута М. Херсковіц [80:15-16] , відповідно з якою вони не розташовуються за принципом від «нижчої до вищої», а становлять сукупність рівноцінних, відмінних один від одного способів регулювання взаємовідносин індивідів між собою і навколишнім середовищем.

Аналізуючи *концепції полікультурної освіти*, виділимо такі *психологічні теорії та концепції*, що вплинули на її розвиток:

- теорії міжетнічного сприйняття,
- етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії,
- ідеї гуманістичної психології.

Проаналізуємо вищезазначені психологічні теорії. Засновник американської етнопсихологічної школи Ф. Боас стверджував, що неможливо вивчати поведінку, традиції, культуру людей без знання їхньої психології. Етнокультурні особливості розцінюються в етнопсихології як динамічні компоненти психології нації. Ці особливості характеризують своєрідність перебігу психічних процесів і станів, специфіку взаємодії, взаємин і спілкування представників конкретних етнічних спільнот.

Структура динамічних компонентів містить мотиваційно-фонові, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові та комунікативно-поведінкові етнопсихологічних особливості [179].

Перший компонент структури – *мотиваційно-фонові особливості* – вказує на своєрідність мотивації і поведінки представників тієї чи тієї етнічної спільноти. Для прикладу, у порівняльних дослідженнях А. Забіяко відзначається, що історично праця стала потужним важелем, що вплинула на формування англійського народу як етносу. Завдяки тяжкій праці Великобританія стала великою державою і сьогодні є однією з провідних держав у світовій економіці. Однак ставлення до праці в українців і англійців має свої історично сформовані національні особливості, які вказують на те, що стало мотивацією до трудової діяльності українського і англійського народу. Для англійця передусім стало нормою працювати якісно й сумлінно (англ. «To go to town» означає «вміло працювати; діяти зі знанням справи»; «to get the trick of it» – «навчитися робити щось як слід»; «make good work of it» – «добре справлятися з чим-небудь, бути на висоті»). Учителеві, який працює в полікультурному класі, необхідно заздалегідь подбати про необхідну інформацію про національні особливості мотивів, які спонукають учнів працювати і прагнути до успіху в навчанні, щоб уникнути упереджених суджень щодо ставлення дитини до школи.

Цікавий приклад мотиваційно-фонових особливостей індіанців можна побачити в дослідженнях відомого американського фахівця в галузі полікультурної освіти С. Ньюто. Історично в культурі індіанців природа має

особливу цінність. З огляду на це полікультурний учитель буде намагатися проводити частину занять поза шкільною будівлею й частіше пропонувати учням завдання, які стосуються природи (намалювати ліс, написати твір на тему природи і т. ін.). Тим самим він досягне великих успіхів у стимулюванні дітей до навчання [569].

*Інтелектуально-пізнавальні особливості* виражають відмінні риси у сприйманні й мисленні конкретної етнічної групи, надаючи їй членам можливість по-особливому сприймати й оцінювати довкілля.

Американці й канадці схильні сприймати дійсність через власний досвід, тому знання через спостереження визнаються ними важливіше знань, здобутих іншим шляхом. Студентів цих країн відрізняє чітке уявлення про своє життя через кілька років. Значна кількість українських студентів, навпаки, виявляють невизначеність з цього приводу. Для американців характерна невимушеність, яка втілюється у використанні відповідних формул привітання та звернення один до одного на імена. Яскравим прикладом «американського матеріалізму» може служити їх суто практичне ставлення до дійсності. Для американців іноземна мова важлива передусім для отримання високооплачуваної роботи. Іншою відмінною рисою американської ментальності є суперництво. Студенти сприймають один одного як майбутніх конкурентів на вакансію. В українців натомість переважає співпраця. Яскраві відмінності між українцями та американцями простежуються в їхньому ставленні до змін і динаміки дій. Наприклад, бесіди з американцями середнього і старшого віку показали, що вони впродовж життя неодноразово змінювали місце проживання, переїжджаючи з одного штату до іншого. Українцям же, навпаки, притаманна схильність до «свого коріння», яка проте останнім часом змінюється.

Прикладом інтелектуально-пізнавальних особливостей афроамериканців може служити властиве їм особливе почуття ритму і музичності. Учителеві доцільно брати до уваги цю особливість, пропонуючи учням завдання розповісти про подію або явище у вигляді музичного блюзу або репу.



Необхідно також ураховувати, що в афроамериканців більш розвинене візуальне, а не словесно-аналітичне сприйняття. Вони вважають кращою конкретну, практичну діяльність на уроці, а не лекцію або розповідь учителя [116:176].

*Емоційно-вольові особливості* пов'язані зі специфікою прояву емоцій і вольових якостей у представників конкретної етнічної групи, що впливають на результат їхньої діяльності. Ці особливості характеризуються наявністю або відсутністю в різних народів емоційно-вольових рис, а специфікою їхнього співвідношення в національному характері, динамікою перебігу почуттів і прояву волі, своєрідністю національної установки на емоційну і вольову активність.

Так, американці надають великого значення не оточенню людини, яка цікавить їх, а її особистому потенціалу, вважаючи, що кожна людина здатна досягти поставленої мети, якщо докладе до цього досить вольових зусиль. Дбайливе, практичне ставлення до свого часу (англ. «Time is money» – «час - гроші»), відсутність емоцій у прийнятті рішень можуть служити прикладом емоційно-вольових особливостей американської нації.

Своєрідними є емоційно-вольові особливості індіанських школярів. Наприклад, у їхній культурі не прийнято відразу відповідати на поставлене запитання, бо це розцінюється як прояв неповаги і грубості. Перш, ніж відповісти, необхідно витримати деяку паузу. Учитель, який не знайомий з цією особливістю, може бути нетерплячим по відношенню до такого учня, і сприймати його повільність як незнання. У цьому криється небезпека стереотипування всіх індіанських школярів [116:176].

Комунікативно-поведінкові особливості характеризують способи взаємодії, спілкування представників різних культурних соціумів, виявляючись у поглядах і зовнішніх формах їхньої поведінки в тій чи тій соціальній сфері. Практика показує, наскільки важливим є володіння невербальними засобами спілкування, які, безперечно, наближають учасників діалогу до повноцінного комунікативного процесу. Ігнорування національно-

культурної специфіки зазвичай викликає нерозуміння й веде до порушення процесу спілкування, оскільки людина не може розмовляти, залишаючись нерухомою, не жестикулюючи і не змінюючи виразу обличчя.

С. Ньето зазначає, що вчителю, у класі якого є індіанські школярі, важливо пам'ятати, що вони вважають за краще навчатися індивідуально, іноді методом проб і помилок, але не люблять здійснювати ці помилки в присутності інших учнів. Індіанці дуже болісно сприймають критику «на людях», тому полікультурний учитель робить їм зауваження наодинці, щоб не принижувати їхньої гідності [566].

Більше того, вчителю в роботі з індіанськими дітьми слід знати, що для них велику роль має наочність у навчанні, оскільки історично індіанці формують навички у своїй культурі в три етапи. При цьому словесне пояснення є мінімальним. На першому етапі дитина тільки спостерігає за дорослими, які виконують роботу, далі вона намагається виконати нескладні елементи роботи з допомогою дорослого. І, зрештою, дитина робить усю роботу самостійно. Цікаво відзначити, що вона показує результат іншим тільки в тому випадку, якщо успішно впоралася з усім обсягом роботи. Саме тому публічно зроблене зауваження може бути сприйняте таким учнем як образа чи глузування. Коли індіанська дитина приходить до школи, головна трудність для неї полягає в домінуванні словесного пояснення матеріалу. Додаткові проблеми викликані також і тим, що отримання знань не розділене на окремі етапи й відбувається на очах в однокласників. Окрім цього, індіанська дитина позбавлена можливості навчатися через спостереження, оскільки інші учні також перебувають на початковому етапі освоєння матеріалу [155 : 63].

Унаслідок особливостей свого навчального культурного стилю індіанські діти відрізняються мовчазністю і неквапливістю в прийнятті рішень. Учитель, який не знайомий з цими характеристиками, може помилково розцінювати їхню мовчазність як незнання і зарахувати до розряду відстаючих учнів.

Іспанські діти, навпаки, дуже товариські і надають перевагу спільній діяльності. Тому вчителю рекомендується пропонувати їм роботу в малих групах (наприклад, груповий проект).

Як слушно зауважує Г. Д. Дмитрієв, не можна поширювати зазначені характеристики абсолютно на всіх представників будь-якої культурно-етнічної групи. Головне, урахувавши етнічну культуру учня, дізнатися про індивідуальний стиль кожного [116].

Вищенаведені факти актуалізують роль етнопсихологічних знань учителя, який працює з полікультурним класом учнів, аби правильно інтерпретувати ті чи ті особливості поведінки учнів і зробити правильний вибір у конкретній ситуації, уникаючи конфліктності, сприяючи формуванню позитивного ставлення школярів або студентів до навчання, до викладача, один до іншого.

Однією з теоретичних і методологічних основ полікультурної освіти стали *ідеї гуманістичної психології* про визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої особистості, віри в позитивне творче начало людини, її соціальну спрямованість, що є передумовою й умовою спільного співіснування і виживання людини.

Психологи-гуманісти вважають, що найважливішою потребою людини є потреба в самоактуалізації, самоповазі й самовираженні. Людина, яка досягла означеного найвищого рівня, домагається повного використання своїх талантів, здібностей, потенціалу особистості. А. Маслоу охарактеризував самоактуалізацію як прагнення людини стати тим, ким вона може стати [536: 11-34]. Називаючи самоактуалізацію найважливішим мотиваційним конструктом життя людини, К. Роджерс визначає її як максимальне виявлення кращих якостей особистості, закладених у ній від природи [622:1-24]. Самоактуалізація не обов'язково повинна приймати форму творчих зусиль, що виражаються у створенні творів мистецтва. Кожна людина може актуалізувати свій потенціал, виконуючи найкращим чином свою роботу.

Незважаючи на те, що прагнення до реалізації свого потенціалу психологи називають природною і необхідною людською потребою, за твердженням Л. Хьелл і Д. Зіглер [479, 711], тільки деяким (як правило, обдарованим) людям вдається досягти цього. Причини цього можуть бути різними. Деякі люди просто не бачать свого потенціалу, не розуміють користі самовдосконалення, відчують страх перед успіхом, тим самим особисто перешкоджаючи самоактуалізації (у А. Маслоу подібне ставлення відоме під назвою «комплекс Іони»).

Крім того, дуже часто соціальне й культурне оточення пригнічує тенденцію до самоактуалізації, установлюючи певні заборони щодо певної частини населення. Слід зауважити, що цей аспект знайшов відображення в концепціях полікультурної освіти про надання рівного права кожному члену соціуму на самоактуалізацію [298].

Як справедливо зауважують Л. Хьелл і Д. Зіглер, актуалізація вищих потенціалів можлива тільки за сприятливих умов: «Людам потрібне сприяюче суспільство, в якому можна розкрити свій людський потенціал найбільш повно. З цієї точки зору жодне суспільство в людській історії не надавало оптимальної можливості для самоактуалізації всіх його членів» [479:596].

Про іншу серйозну перешкоду для самоактуалізації йдеться в теорії А. Маслоу – негативний вплив, який здійснюється через потребу в безпеці. Процес зростання вимагає постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок, що вимагає певної мужності. Отже, все, що збільшує страх і тривогу людини, збільшує також і тенденцію повернення до пошуку безпеки і захисту. Очевидно і те, що більшість людей мають тенденцію зберігати специфічні звички, тобто дотримуватися старого стилю поведінки. Реалізація ж потреби в самоактуалізації потребує відкритості новим ідеям і досвіду. А. Маслоу підкреслював, що виховані в безпечній, дружній, турботливій атмосфері діти більш схильні до набуття здорової уяви про процес зростання.

Під впливом гуманістичної психології ідея про створення умов, що сприяють вільному розвитку індивіда, є однією з провідних у концепціях полікультурної освіти. Дж. Бенкс вважає, сприятлива соціальна та психологічна атмосфера здатна посприяти процесу гуманізації суспільства загалом [292]. Американські і канадські педагоги, прихильники полікультурної освіти, підкреслюють, що за здорових умов, коли задоволенню основних потреб ніщо не загрожує, зростання приносить задоволення, і учні прагнуть стати хорошими, у міру наявних можливостей. І, навпаки, незадоволення потреби в самоактуалізації може привести до заниженої самооцінки й сприяти небажанню навчатися. Експериментально доведено, що діти, у яких заперечується потреба в самоактуалізації, особливо схильні до низької самооцінки [349, 352].

Не менш важливою умовою задоволення потреби в самоактуалізації є потреба в самоповазі. У гуманістичній психології розрізняють два типи цієї потреби: самоповага і повага інших. Перший тип містить такі поняття, як компетентність, упевненість, досягнення, незалежність, свобода. Кожній людині потрібно знати, що вона гідна, може справлятися із завданнями та вимогами, які висуває життя. Повага інших містить такі поняття, як престиж, визнання, репутація, статус, оцінка. У цьому випадку людині потрібно знати, що її вчинки визнаються і вважаються значущими іншими людьми [479:593].

А. Маслоу підкреслював, що здорова самоповага завжди заснована на заслуженій повазі з боку інших, а не на славі, соціальному становищі або лестошах. Отже, досить ризиковано будувати задоволення потреби в повазі на думці інших, а не на власних здібностях і досягненнях. Якщо наша самоповага залежить від сторонньої оцінки, це означає, що ми знаходимося в психологічній небезпеці. Для того, щоб бути міцною, самоповага має ґрунтуватися на нашій дійсній значущості, а не на зовнішніх чинниках, які перебувають поза нашим контролем [369: 61-76].

Розглянуті вище ідеї гуманістичної психології мають особливу цінність для полікультурної освіти. Учителеві, який працює в полікультурному класі,

важливо пам'ятати, що задоволення потреб у самоповазі й самоактуалізації породжує в учнях гідність і усвідомлення того, що вони корисні і потрібні суспільству. І навпаки, фрустрація цих потреб призводить до почуття неповноцінності, безглуздості, слабкості, пасивності і залежності. Подібне негативне самосприйняття може викликати суттєві труднощі в навчанні і спілкуванні з однолітками, почуття безпорадності в зіткненні з життєвими проблемами, низьку самооцінку.

Теорія і практика полікультурної освіти широко спираються на дослідження про *вплив культури* на становлення особистості, взаємодії особистості і культури, залежності психічних властивостей індивіда від його зв'язків із соціокультурним оточенням. У цьому контексті відзначимо праці Л.С. Виготського, А. Р. Лурії, С. Л. Рубінштейна, Ж. Піаже, Дж. Брунера.

Визначаючи становлення особистості як результат спілкування людини з іншими людьми, Л. С Виготський відводить вирішальну роль психічному формуванню та розвитку людини, її найближчому соціальному оточенню [83].

Думка про провідну роль спілкування, взаємодії в психічному і розумовому розвитку дитини також чітко простежується в роботах Дж. Брунера, який неодноразово підкреслює, що саме через взаємодію дитина пізнає світ, відкриваючи для себе культуру. Розвиваючи цю ідею, вчений акцентує, що «школа повинна стати місцем, де учні допомагають один одному оволодівати знаннями, виходячи зі своїх особливостей, оскільки навчання – це інтерактивний процес, під час якого люди вчаться один в одного, безперервно взаємодіючи [330:835-853]. Хоча Дж. Брунер не конкретизує, про які особливості учнів ідеться, нам видається, що ці слова мають безпосереднє відношення до полікультурної освіти, оскільки кожна дитина унікальна по-своєму і взаємодія з однолітками інтелектуально взаємозбагачує учнів, допомагає здобути новий життєвий досвід.

Дж. Брунер називає взаємодію одним з головних мотивів, що впливають на бажання вчитися, і визначає його як «глибоку людську потребу бути з

іншими людьми і діяти спільно з ними для досягнення мети» [328: 125]. При цьому вчений виходить з даних сучасної зоології, яка підкреслює важливість внутрішньовидової взаємодії для збереження особин цього виду. Звертаючи особливу увагу на двосторонній характер освітнього процесу, Дж. Брунер зазначає, що культура за своєю природою є «сукупністю цінностей, умінь і способів життя, причому всім обсягом не володіє жоден окремо взятий член суспільства» [328:126]. У цьому сенсі знання є плодом колективних зусиль. Однак сучасна школа ігнорує «двобічність природи знання», і освіта не здійснюється шляхом взаємодії, об'єднання зусиль членів групи. «У нас є «вчителі» і «учні», «фахівці» і «дилетанти», а загальність освіти чомусь пропустили» [328:126].

Багато американських педагогів, прихильників полікультурної освіти [326, 483, 484, 487] на практиці переконалися в ефективності створення в класі «атмосфери взаємодопомоги», у якій учні не бояться розповідати про свої проблеми, почуття та переживання. В одній зі шкіл штату Каліфорнія керівник проекту Е. Браун [326] зазначає, що подібна атмосфера в класі породжує «культуру співробітництва», дає змогу учням сміливо висловлювати свої ідеї, якими б незвичайними вони не здавалися. І, що особливо важливо для полікультурної освіти, діти з раннього віку вчаться з повагою ставитися до іншої думки або помилкового вислову, визнавати право кожної людини на свою точку зору, не відчуваючи при цьому антипатії або агресії до того, хто говорить, тобто вчаться бути толерантними один до одного.

Психолог Д. Кемпіоне вважає, що, нажаль, педагоги в процесі роботи з дітьми часто ігнорують це. Проте роками перевірено, що виховання дитини чуйним, активним учасником групи, дає їй змогу довідатися для себе багато цінного і корисного [326:108-126]. Подібні проекти створення «атмосфери взаємодопомоги», як показує аналіз американської літератури, успішно реалізуються в ряді шкіл і коледжів США.

Цінність проектів, за словами вчених (К. Гіртц, Б. Рогофф), полягає не тільки в тому, що вони підвищують ефективність процесу навчання загалом, а й демонструють приклади впливу культури на життя учня, сприяючи зростанню його самосвідомості, а також самооцінки і самоцінності [425, 426, 623].

Важливими для полікультурної освіти вважаємо положення Ж. Піаже, Л. С. Виготського, Дж. Брунера про розвиток інтелекту, здібності кожної дитини за умови правильної організації навчання для того, щоб опанувати складніші розумові операції.

У дослідженнях про розумову діяльність Ж. Піаже акцентував увагу на ролі спілкування і мови, стверджуючи, що розвитку мову сприяє діалог з іншими і з самим собою, тим самим здійснюється перехід до інтеріоризації, тобто переміщення діалогу ззовні всередину [603].

У дослідженнях Л. С. Виготського провідною є ідея про розвивальну функцію мови і слово як соціокультурний посередник між особистістю і світом [83].

Спираючись на дослідження Л. С. Виготського і Ж. Піаже, Дж. Брунер експериментально довів, що провідна роль в інтелектуальному розвитку належить мові, за допомогою якої дитина будує модель світу і організовує своє сприймання зовнішнього світу. Мова не тільки дала людині «новий потужний засіб відображення дійсності», а й розширила «її можливості допомагати розумовому розвитку дитини до неабиякого рівня» [329:379].

Значущим для полікультурної освіти є висновок Дж. Брунера про те, що причина недостатнього інтелектуального розвитку дитини полягає не в її природних здібностях, а в подальшому оточенні й умовах, у яких дитина росте і вчиться, оскільки атмосфера в школі і вдома може сприяти або перешкоджати інтелектуальному зростанню дитини [330:72-73]. На думку вченого, навіть експерименти з тваринами свідчать, що ранне позбавлення їх відповідних умов для розвитку може привести до незворотних наслідків. Саме через те, що в ранньому дитинстві дитина була позбавлена



можливостей «говорити, брати участь в діалозі, перефразувати, інтеріоризувати мову як засіб думки» Дж. Брунер пояснює різницю в розумовому розвитку дітей білих американців та їхніх однолітків з афро-американських родин, які виростили в менш сприятливих умовах [329: 201-209]

Незважаючи на різні підходи видатних психологів Ж. Піаже, Л. С. Виготського і Дж. Брунера до того, як найкраще організувати навчання дитини на ранніх етапах, загальними є положення вчених про важливість самостійного відкриття нового знання, про провідну роль внутрішніх мотивів навчання, про співробітництво в процесі навчання, про вплив соціокультурного оточення на інтелектуальне зростання дитини.

На підставі викладеного доходимо таких висновків:

- полікультурна освіта з'явилася у ХХ столітті, виокремившись у нову галузь наукового педагогічного знання й освітньої практики Канади і США, перетворившись на один з ціннісно-цільових пріоритетів американської освіти;

- появі полікультурної освіти сприяло зростання в Канаді і США соціально-політичних рухів за права і свободу людини, феміністський рух і боротьба етнічних меншин за збереження своїх культурних традицій;

- ретроспективний аналіз становлення і розвитку полікультурної освіти дозволив простежити її специфіку в кожному історичному періоді й визначити основні філософські, психологічні та педагогічні концепції, що значно вплинули на неї;

- в основі полікультурної освіти є філософські ідеї І. Г. Гердера і І. Канта про расову, культурну і соціальну рівність; результати етнопсихологічних досліджень, прогресивні ідеї гуманістичної психології, а також ідеї культурно-історичної психології про вирішальну роль соціокультурного оточення у формуванні та розвитку особистості.

## 1.2. Полікультурність як провідний принцип розвитку освіти

### Канади і США

Полікультурна освіта викликає значний інтерес у суспільно-політичних діячів і науковців, незважаючи на те, що є порівняно новою галуззю наукового педагогічного знання та освітньої практики. Це зумовлено передусім міжнаціональними, міжетнічними, міжконфесійними гострими конфліктними напруженнями, що спостерігаються і в окремих державах, і на глобальному рівні. Сполучені Штати Америки і Канада, як і Україна, є прикладами суспільств з різноманітним культурним, етнічним, расовим і релігійним складом суспільства.

Проблеми полікультурного виховання знайшли відображення і утвердження на міжнародному рівні в Статуті Організації Об'єднаних Націй, у Статуті ЮНЕСКО, у Загальній декларації прав людини, Конвенції про права дитини, Декларації про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії та переконань, Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Декларації принципів толерантності та ін. [690].

Як свідчить опрацювання спеціальних джерел, термін “полікультурна освіта” почав активно розвиватися й уживатися в 50–60-ті роки ХХ століття. У педагогічній літературі початку 60-х років з'являються такі поняття, як “різноманітність”, “культурний плюралізм” та “етнічний зміст”. Розроблення цих термінів передбачала передусім необхідність зміни позиції педагога, навчального плану, добору підручників. Не були визначені конкретні напрями й особливості змісту або підходів, що мають бути покладені в основу освітньої практики. Дискусії, що точилися навколо “етнічного змісту” в шкільному навчальному плані, обмежувались навчанням негрів, американців мексиканського походження, корінних американців, індіанців, інуїтів та азіатів.

Починаючи з другої половини 60-х років ХХ століття, в літературі активно дискутувалися поняття про семантичне наповнення термінів “освіта

етнічної меншості”, “етнічна освіта”, “полікультурна освіта”, які на початку 70-х років набули популярності в літературі і стали прийнятною термінологією з огляду на необхідність включення етнічного змісту до шкільних навчальних планів.

Однією з найбільш відомих публікацій з теми етнічного навчання та етнічної освіти була стаття Джеймса Бенкса “Імперативи етнічної освіти”, оприлюднена 1972 року в “*Phi Delta Kappan*”, що стосувалася переважно навчання етнічних груп у Сполучених Штатах Америки [52].

Першим дослідником, який запровадив термін “полікультурна освіта” у праці “Освіта тих, хто відрізняється культурою: полікультурний підхід”, правомірно вважають Джека Фобса. Праця вийшла друком у 1969 році, проте й донині вважається одним із найвагоміших внесків у розвиток педагогічної освіти [64].

У сучасній філософській, педагогічній і політичній літературі з 70-х років ХХ століття паралельно з поняттям “полікультурна освіта” використовують терміни “багатокультурна освіта”, “мультикультурна освіта”, “інтеркультурна освіта”, “транскультурна освіта”, які стали предметом суперечок і основою для певних політичних рішень [2].

Проведене дослідження засвідчило існування різноманітних дефініцій поняття “полікультурна освіта”, які пропонуються широким колом науковців: від освітян до юристів [273, 296, 346, 436].

Тому закономірно, що з-поміж дослідників немає одностайності щодо етнічного розмаїття та культурного плюралізму. Деякі визначення базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, інші підкреслюють соціальні проблеми (особливо пов’язані з утисками), політичною владою і перерозподілом економічних ресурсів. Одні дослідники обмежуються у своїх поглядах кольором шкіри людей, інші включають всі основні групи. Є визначення, що обмежують полікультурну освіту характеристиками місцевих шкіл, інші передбачають напрями шкільної реформи в усіх сферах, незалежно від їхніх особливостей. Ці види полікультурної освіти ставлять

перед собою різні цілі: починаючи з того, щоб внести в підручники більше інформації про різноманітні групи, до боротьби з расизмом, повного реконструювання шкільництва і реформування суспільства, щоб зробити школи більш культурно збалансованими.

Проблема полікультурності не пройшла поза увагою науковців. Під полікультурністю або культурним плюралізмом у широкому розумінні дослідники розуміють “принципи співжиття етнокультурних спільнот на засадах демократії, а саме: співіснування в межах однієї країни багатьох культур за умови, що жодна з них не є панівною”. Реалізація завдань, пов’язаних із формуванням культурного плюралізму, актуалізує формування крос-культурної свідомості, що є “цілісним стійким соціально-психологічним утворенням, яке включає толерантність, повагу до інших поглядів, культур, релігій, уміння спілкуватися й адаптуватися в полікультурному середовищі” [99 : 10-13].

Українські дослідники В. Болгаріна та І. Лощенова трактують поняття полікультурності як елемент загальної культури, в основі якої “знання особливостей культури народів світу, вміння сприймати найкраще в них і цим збагачувати власну культуру” [66]. Натомість, В. Бойченко звертає увагу на його певну обмеженість, зведення до пізнання культурних надбань у вузькому розумінні цього слова [64:29].

Аналізуючи найбільш поширені на сьогодні концепції полікультурної освіти І. Лощенова визначає її основні завдання: розвиток пізнавальних і невербальних умінь і навичок, які дають змогу вступати в діалог з представниками інших культур. Дослідниця виокремлює чотири *функції полікультурної освіти*: 1) формування в учнів уявлення про різноманітність культур та їх взаємозв’язок; 2) усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; 3) виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; 4) розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння [169:73].

Г. Дмитрієв зауважує, що багатокультурність ґрунтується на важливому методологічному принципі, який полягає в тому, що людина є перетином багатьох культур, і тому можливо говорити про наявність в індивіда кількох ідентичностей, тобто Людина багато- або мульти-ідентична” [116]. Мета полікультурної освіти, на думку вченого, полягає у створенні умов для утвердження толерантності поглядів, суджень людей; визнання і розвитку культурного плюралізму; рівних прав, обов’язків і можливостей для всіх; справедливості для всіх і кожного; поваги рішень більшості і захист прав меншості; поваги права вільного вибору особою своїх культурних ідентичностей [115].

О. Джуринський притримується думки, що один зі способів організації полікультурної освіти полягає в забезпеченні культурологічної спрямованості філологічної освіти і впровадженні полікультурного компонента в різні навчальні дисципліни. Важлива роль при цьому відводиться двомовній та багатомовній освіті, яка “не лише слугує для комунікації, а й дозволяє залучатися до різних способів мислення, відчуття, поведінки [62].

Учасники конференції “Полікультурна освіта в Україні”, яка відбулася в 1999 році, у своєму зверненні зазначають, що полікультурність – це “такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв’язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму” [59].

Російська дослідниця О. Гаганова вважає сучасну дефініцію терміну “полікультурна освіта” не досить вдалою і досконалою, оскільки вона обмежується національною, расовою та етнічною культурою і вбачається у вихованні толерантного ставлення до інших культур, виробленні знань про

відмінності й подібності між ними. Водночас соціальна група, група, яка розмовляє діалектом, сексуальні меншини розглядаються як нормальні варіації в межах єдиної культури й не стосуються полікультурної освіти [85].

У контексті проблеми дослідження доцільно звернутись до праць американських і канадських науковців, які зробили значний доробок у розвитку полікультурної освіти.

Американська Асоціація з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development) з 1970-х років почала активно звертатися до поліетнічної освіти, однак поняття “полікультурна освіта” було визначено лише через кілька років після визнання цієї асоціацією культурного плюралізму як гуманістична концепція, що базується на поширенні культурного розмаїття, прав людини, соціальної справедливості та альтернативі вибору способу життя всіма людьми. Вона є обов’язковою для якісної освіти і включає навчальний план та адміністративні зусилля, щоб допомогти учням скористатися якомога більшою кількістю моделей, альтернатив і можливостей з усього спектра наших культур. Така освіта дозволяє індивідуальний розвиток у межах будь-якої культури. Кожна особистість одночасно усвідомлює, що певна група (етнічна, культурна, соціальна і расова) існує автономно як частина взаємозв’язаної та взаємозалежної соціальної спільноти. Таким чином, індивід заохочується розвивати соціальні вміння, які дозволять співіснувати з іншими культурними групами” [61; 563].

Ця дефініція американських науковців вважається найбільш повною. Американська асоціація коледжів з підготовки вчителів (American Association for Colleges of Teacher Education) пояснює цей термін наступним чином: “Якщо полікультурна освіта має досягати своїх цілей, концепти, які становлять її основу, повинні наповнювати освітній досвід учнів” [61; 256].

Комісія з полікультурної освіти Американської Асоціації Коледжів з підготовки вчителів (Commission on Multicultural Education) прийняла у 1972 році формулювання полікультурної освіти, яке використовується у галузі

педагогічної освіти: “Полікультурна освіта – це освіта, чиєю цінністю є плюралізм культур. Вона орієнтує школи на культурне збагачення всіх дітей і підлітків, на розроблення програм зі збереження й розширення культурного плюралізму; визнає відмінності в культурі як факт життя американського суспільства, підтверджуючи, що культурна багатоманітність є цінним ресурсом, який варто зберігати й примножувати; ґрунтується на знанні й розумінні відмінностей у культурі. Тут важливішим є визнання відмінностей у культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною” [62].

Зауважимо, що ця концепція звернена не лише до етнічного змісту, а і до культурних відмінностей, а. Як зазначається далі у формулюванні, концепція містить заохочення полікультуралізму, полілінгвізму і полідіалектизму, що загалом означає підтримку білінгвізму.

Д. Голлнік та Ф. Чінн стверджують, що полікультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб ураховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями [439]. Цей підхід може бути проілюстрований *трициклічною моделлю*, що містить ядро, внутрішнє коло і зовнішнє коло. Концепції, які становлять цю модель, прийнятні не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни у світі.

*Центральне коло* в моделі представляє поліетнічну освіту і пов’язане зі змістом етнічного навчання, включає історичні, економічні, політичні, соціальні і психологічні перспективи та певні етнічні групи. З розвитком нації воно також може стосуватися всіх етнічних груп, представлених у всьому суспільстві певної країни.

*Внутрішнє коло* стосується полікультурної освіти і представляє культурні групи. Це поле включає взаємодію та реакції між етнічними і культурними групами. За цією концепцією, більша культурна група у США перебуває під впливом етнічних груп, які сукупно становлять чисельнішу культурну групу. Реакції та взаємодії у більшій групі частково визначаються

рівнем, на якому етнічний досвід демонструється індивідуальними етнічними групами. Наприклад, жіночі та релігійні групи не сприймаються як етнічні групи, але можуть розцінюватись як культурні. Вивчення жіночих і релігійних груп так само, як і інших культурних груп, можна краще зрозуміти, якщо аналізується етнічний компонент. Етнічність – це суттєва частина того, що становить ширшу сферу культури.

Зовнішнє коло моделі включає міжнародну освіту і передбачає вивчення культури інших країн. Отже, у школах часто опановують міжнародну культуру під час вивчення дисциплін полікультурного спрямування. Міжнародна освіта не стає полікультурною освітою, доки певні аспекти, що дають знання про країну, не входять до стилів поведінки чи життя етнічних груп, які живуть у Сполучених Штатах Америки, але пращури яких є вихідцями з тієї країни, що вивчається. Іншими словами, має бути встановлений місток на зразок того, що в минулому поєднав європейські та англо-саксонські культури в цій країні. У цьому випадку можна втілювати в життя поліетнічну освіту без полікультурної, але остання не може бути реалізована без включення поліетнічного компонента. Міжнародна освіта не може бути ні полікультурною, ні поліетнічною, доки не встановляться такі зв'язки.

Отже, питання про межі полікультурної освіти в американській педагогіці лишається відкритим, тому запропонуємо кілька визначень цього поняття, які найчастіше трапляються у філософсько-педагогічній літературі США (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Дефініції поняття “полікультурна освіта”

Автор	Зміст дефініції
Комісія з полікультурної освіти (Multicultural Education Commission)	Гуманістична концепція, яка базується на етнічному розмаїтті, правах людини, соціальній справедливості та альтернативних способах життя для всіх людей, і необхідна для якісної освіти, включає всі зусилля, щоб зробити доступним для учнів весь спектр культур; розглядає культурно плюралістичне суспільство як



(1973)	позитивну силу і сприймає розмаїття як рушійну силу для кращого розуміння суспільства в глобальному його розумінні.
Д. Хантер (1974)	Структурування освітніх пріоритетів, зобов'язань і процесів, щоб відобразити культурний плюралізм Сполучених Штатів і гарантувати виживання спадку етнічних груп, які складають суспільство, дотримуючись американських демократичних ідеалів.
А. Льюїс (1976)	Ідея, освітній реформістський рух і процес, спрямований на те, щоб змінити структуру навчальних закладів так, щоб усі учні мали рівні можливості в здобуванні знань.
Дж. Бенкс (1977)	Вид освіти, який спрямовує інтереси на різні групи американського суспільства, що є жертвами дискримінації та утисків через їхні унікальні культурні особливості (етнічні, расові, лінгвістичні, гендерні тощо); вивчає такі ключові концепції, як ідентичність, конфлікти, відчуження, а також зміну шкільних методів і політики, щоб відобразити оцінку етнічного розмаїття в Сполучених Штатах.
С. Фрейзер, К. Грант (1977)	Політика і методи, які показують ставлення до культурного розмаїття через освітню філософію, внутрішній склад та ієрархію, навчальні матеріали і процедури оцінювання.
Г. Баптист (1979)	Інституалізація філософії культурного плюралізму в межах освітньої системи, яка базується на принципах рівності, взаємної поваги, прийняття і розуміння та соціальної справедливості.
Т. Парех (1986)	Освіта, що має за мету виховувати дітей, які б сприймали різні способи життя, вміли аналізувати досвід інших та їхні ідеї, по-різному дивились на світову історію.
К. Слітер (1987)	Реформістський рух, який змінює всі компоненти освітнього процесу, включаючи його основні цінності, правила, навчальні плани, навчальний матеріал, організаційну структуру і політику управління, щоб відобразити культурний плюралізм.
Д. Беннет (1990)	Підхід до навчання, заснований на демократичних цінностях, що сприяють культурному плюралізму, включає зобов'язання досягти рівності в освіті, розвиток навчальних планів, передбачає знання етнічних груп і боротьбу з репресивними методами.
С. Ніето (1992)	Усебічна шкільна реформа та обов'язкова освіта для всіх учнів, яка відкидає всі форми дискримінації,

	передбачає навчання й міжособистісну взаємодію в класній кімнаті, а також ураховує демократичні принципи соціальної справедливості.
М. Гібсон (1995)	Процес, у якому особистість розвивається під час сприйняття, оцінювання й роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних.

Джерело: [60].

Автори наведених вище дефініцій спільні у думці щодо змісту полікультурних освітніх програм, який повинен відображати етнічну ідентичність, культурний плюралізм, розподіл ресурсів і можливостей та інші соціально-політичні проблеми. Погляди авторів також збігаються щодо аспектів полікультурної освіти, які мають відношення до її ключових принципів, пріоритетів цінностей, переваг та очікуваних результатів. Зазначені концепції полікультурної освіти мають *чотири головні характеристики*: 1) базуються на загальних принципах; 2) розвиваються із загальних суспільних інтересів; 3) містять загальні вказівки до дій; 4) мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід’ємною частиною навчального процесу [427].

Розмаїття різних концепцій і підходів зумовлене тим, як заклади освіти (школа, коледж, університет) повинні реагувати на притаманні учням етнічні та культурні відмінності. Під час планування полікультурного освітнього процесу важливо охопити в шкільних програмах ключові положення різних концепцій.

Концепції полікультурної освіти та погляди, які на них базуються, окреслюють обсяг, рівні та межі цього поняття. Представники концепцій реально оцінюють розмаїття і погоджуються, що специфічний зміст, структура і методи, які використовують для досягнення полікультурної освіти, різняться залежно від ситуації. Науковці також стверджують, що полікультурна освіта має значення для прийняття рішень, дія яких позначиться на всіх рівнях освіти, включаючи навчання, адміністрацію, управління, консультування, укладання програм, оцінку виконання роботи і шкільний клімат. Тому кожен задіяний у цьому процесі має відігравати

активну роль у здійсненні полікультурної освіти. Дії на рівні школи для прийняття полікультурної освіти повинні враховувати расу, мову, етнічність, звички і традиції етнічних груп у всьому глобальному суспільстві.

На підставі аналізу різних підходів до визначення терміну “полікультурна освіти”, визначаємо *полікультурну освіту як процес цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтується на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому та супроводжується сприйманням й осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ.*

Отже, можна стверджувати, що полікультурна освіта – це складне, багатоаспектне поняття, що поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов’язаних з культурною неоднорідністю американського і канадського суспільств, і є невід’ємним складником загальної освіти в США і Канаді.

У США обов’язкове здійснення полікультурної освіти не передбачене законами ні на федеральному рівні, ні на рівні штатів, проте з середини 50-х років ХХ століття федеральний уряд, а також керівництво деяких штатів прийняли ряд законодавчих актів, що сприяли розвитку теоретичних і прикладних досліджень у галузі полікультурної освіти та використанню її в практиці американської школи. Як найбільш суттєві можна виділити такі:

– Закон про громадянські права (1964), згідно з яким у шкільних округах заборонялася національна дискримінація і гарантувався доступ меншинам до державної освіти.

– Поправка Конгресу до закону про початкову та середню освіту – Закон про двомовну освіту (1968).

– Слухання у справі 9 латиноамериканців у штаті Каліфорнія (1970). Рада народної освіти прийняла рішення про те, що оцінювання учнів повинно здійснюватися рідною мовою.

– Рішення Верховного суду про необхідність забезпечення спеціального навчання в школах дітям з обмеженим володінням англійською мовою (1974).

– Поправка Конгресу до Закону про двомовну освіту статтею про “культурний спадок” (1978).

Ідеї полікультурної освіти набули особливого розвитку в Сполучених Штатах Америки і Канаді в другій половині ХХ століття передусім як прагматична реакція американського суспільства на вимоги учасників соціальних рухів покласти кінець расизму, дискримінації, нерівності в правах, етнічному та іншим видам насилля. Ці заворушення призвели до позитивних змін в соціальному житті американців, але одна з основних полягала у розкріпаченні індивіда, усвідомленні ним своєї значущості не лише в особистому, а й у більш широкому, загальнонаціональному масштабі і, відповідно, у зростанні його прагнення бути визнаним іншими членами суспільства насамперед як особистість з усіма її індивідуальними рисами, проявами, інтересами, орієнтаціями, яка має всі права і можливості для повної, багатогранної та багатопланової самореалізації [279]. Тому полікультурна освіта стала постійною частиною освітнього процесу у Сполучених Штатах Америки і Канаді з огляду на *три* важливі *причини*: соціальну структуру американського і канадського суспільства, вплив культури й етнічної належності на розвиток людської особистості й умови ефективного навчання. Ці причини пояснюють не лише потребу в полікультурній освіті, а також і те, на чому потрібно робити акцент і як необхідно навчати. Кожна причина відіграє особливу роль у встановленні параметрів і напрямів полікультурної освіти.

Незважаючи на плюралізм суспільства США і Канади, більшість людей живе у відносно ізольованих районах від іншого населення, яке має расові, соціальні і культурні відмінності. Особи, які належать до однієї етнічної групи, живуть у безпосередній близькості один з одним, утворюючи велику окрему расу чи етнічну географічну групу як, наприклад, Китайські містечка,

Маленька Італія, Маленька Японія. Спостерігається тенденція до поділу населення вздовж економічних ліній таким чином, щоб члени середнього, вищого та нижчого соціальних класів не взаємодіяли у межах етнічної групи на незалежному чи егалітарному рівнях. Відмінності між цими групами збільшуються замість того, щоб зменшуватись.

Відносна фізична ізоляція етнічних груп у США означає, що в них індивідууми мають більшу можливість взаємодіяти з людьми, схожими на них, ніж з тими, хто належить до інших етнічних груп. Взаємодія з несхожими людьми мінлива та поверхова. Відсутність близьких і суттєвих взаємодій серед етнічних, соціальних і культурних груп може сприяти утворенню стереотипів і недовіри, навіть страху до тих, хто якимось чином відрізняється. Полікультурна освіта необхідна, щоб допомагати змінити ці тенденції, озброюючи молодь знаннями про групи, які різняться культурою, і даючи змогу людям різного походження навчатися, жити і працювати разом.

Незважаючи на існуючі закони про заборону расової, кольорової, гендерної, вікової дискримінації, суспільство в Сполучених Штатах Америки продовжує страждати від поглядів і поведінки, які принижують одні етнічні, соціальні та культурні групи, підносячи інші. Таким чином, процвітає неофіційна нерівність, проявляючись у расизмі, етноцентризмі, стереотипах, фаворитизмі, дискримінації та гегемонії.

Багато людей у США все ще вважають, що існує єдиний правильний спосіб жити, думати та діяти як американець. Ті, хто не дотримуються цих стандартів, вважаються неамериканцями; вони стали об'єктами презирства і піддаються дискримінації, не мають рівних можливостей, політичних та економічних прав, поваги до їхньої людської гідності. Полікультурна освіта виступає потенційним засобом усунення цих відхилень і несправедливості [423].

Дискримінація та расизм спостерігаються на рівні безробіття, ув'язнення, охорони здоров'я бідних. Це, безперечно, суперечить американським ідеалам свободи, рівності і правосуддя для кожного.

Полікультурні освітні програми, які допомагають молоді навчитися оцінювати та визнавати розмаїття, брати участь у соціальній діяльності з метою збереження цих цінностей, мають потенціал допомогти суспільству відповідати духу його демократичних ідеалів.

Ідеї про американське суспільство як гомогенізоване об'єднання мають руйнівні результати, принижують деякі прошарки суспільства і заперечують визнання його розмаїття. Плюралізм є життєвою функціональною силою суспільства, навіть якщо він не підтримується і не практикується політикою. Багато культурно відмінних індивідуумів і груп припинили спроби заперечувати свою етнічну належність заради прийняття до панівного суспільства. Тепер вони наполягають, що немає ніякого протиріччя між відданістю власній етнічній і культурній спадщині й належністю до американців.

Однією з найбільш відмінних і суттєвих рис США є те, яким чином їх розмаїття перетворилось в унікальну культуру, що є поєднанням елементів багатьох культур. Етнічний і культурний плюралізм впливає на всі аспекти американської історії, життя та культури. Жодна суттєва подія в історичному та сучасному розвитку країни не відбувалася без етнічного впливу. Це також відчутно в науці і техніці, економіці і політиці, мистецтві і літературі, бізнесі і промисловості, розвагах і відпочинку, популярній культурі. Якщо одна з основних функцій навчання – передати соціокультурну спадщину нації її молодим громадянам, то освітня система повинна включити полікультуралізм як постійний і звичний компонент програм і методів [421].

Етнічне розмаїття населення США, що продовжує зростати, робить полікультурну освіту імперативом для всіх учнів, тому освіта повинна відповідати особистісним і соціальним потребам, культурі. Демографічні дослідження щодо розподілу населення американських громадян вказують, що іспаномовні та афроамериканці дають найвищий показник у збільшенні населення.

Результатом демографічних змін є те, що Сполучені Штати Америки стають більш плюралістичним суспільством, ніж будь-коли. Розмаїття в освіті, яка враховує етнічну належність, соціальний клас, мову, економічний статус, культуру й інтереси, перестає бути питанням вибору, а стає потребою суспільства вижити.

Школи у США стають більш різноманітними, при цьому частка білих учнів зменшується. У державних школах нині «кольорові» учні складають більше, ніж половину кількості всіх учнів; при цьому частки американців азійського походження й латиноамериканців збільшуються найшвидше (National Center for Education Statistics) [559]. Згідно з прогнозами, до 2023 року «кольорові» учні складатимуть 55 % від кількості учнів початкових і середніх державних шкіл (National Center for Education Statistics). [560] Однак раса та стать їхніх учителів не відповідає ані складу учнів, ані загальному складу населення, що відображено на Рисунку 1.1.

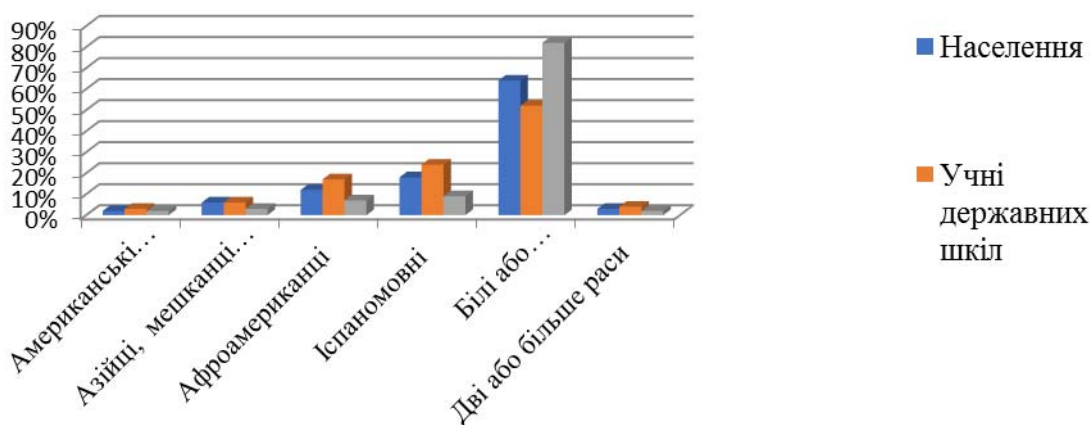


Рисунок 1.1.

Рисунок 1.1. Пан-етнічне і расове розмаїття вчителів і учнів державних шкіл у 2011 році. Джерело: National Center for Education Statistics, 2014 [560]

Понад 80 % учителів – це американці європейського походження, 76 % з яких – жінки (National Center for Education Statistics 2014) [560].

Расове та етнічне різноманіття в державних школах має різну інтенсивність у різних регіонах, і у різних штатах в межах регіонів, як показано на Рис. 1.2

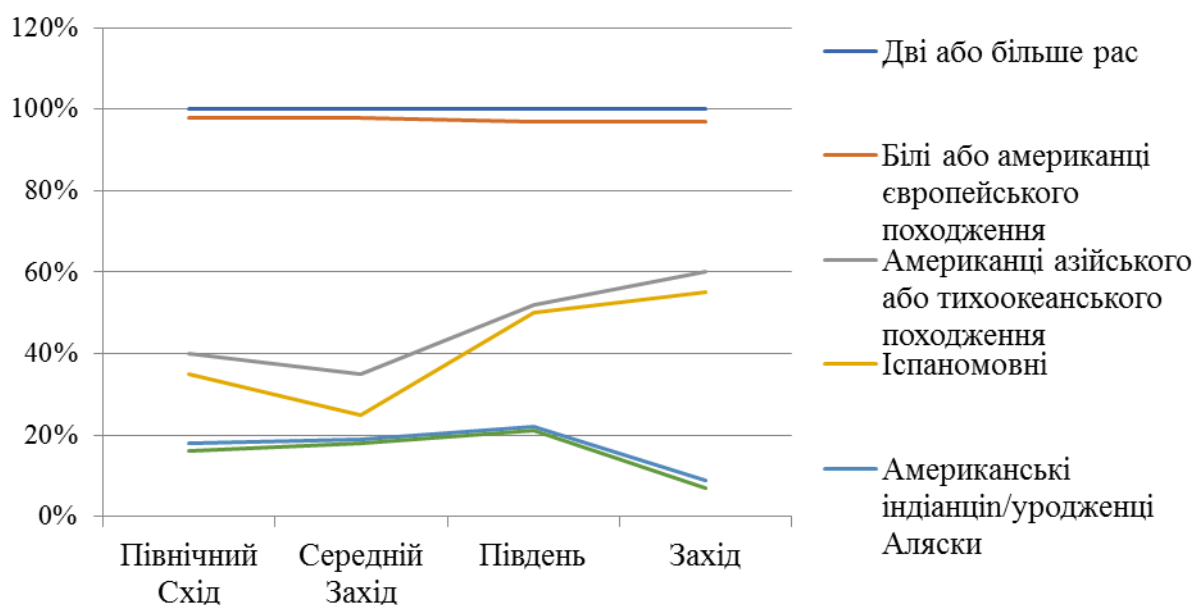


Рисунок 1.2. Відсоток зарахованих учнів початкової та середньої школи по регіонах за етнічною ознакою у 2011 році. Джерело: National Center for Education Statistics (2014) [560].

«Кольорові» учні вже складають більше половини учнівського контингенту в західних і південних штатах. Більше 40 % учнів державних шкіл у західних штатах є латиноамериканцями, ще 10 % американцями азійського/тихоокеанського походження. Майже 25 % учнів державних шкіл у південних штатах є афроамериканцями. Школи штатів Середнього Заходу найменш різноманітні – тут «кольорові» учні складають лише третину учнівського контингенту. Кольорові учні становлять більшість майже в усіх найбільших шкільних округах країни – лише один з чотирьох учнів 100 найбільших округів є білим [628]. Це етнічне різноманіття охоплює також дітей із сімей, що іммігрували недавно, для яких функційно навантажена не



англійська мова, що потребує від шкіл наявності програм, згідно з якими діти опановували б і предмети, що викладаються в американських школах, і англійську мову. На жаль, доки освітня політика, програми і методи ігноруватимуть ці демографічні факти, вони будуть технічно незаконними. Якби закладені в закони десегрегації принципи доступності та можливості поширювалися на освітні програми, то відмова зробити зміст навчального плану і процес навчання плюралістичним була б незаконною.

США і Канада є не лише багатоетнічними країнами – це також країни, у яких багато різних релігій. За останні 40 років нові хвилі іммігрантів з усього світу принесли із собою релігії, незнайомі багатьом мешканцям Канади і Сполучених Штатів. І хоча невеликі групи мусульман, індуїстів, буддистів і сикхів жили у країні вже протягом багатьох десятиріч, вони стали набагато помітнішими, коли в перші кілька років цього століття розширилася територія конфліктів на Близькому Сході. Навіть християни з Росії, Гонконгу, Тайваню, Кореї, Філіппін та Єгипту принесли з собою свої власні форми релігій, які є поширеними та глибоко вкоріненими у США.

Ще одним важливим аспектом різноманіття, який впливає на школи, є економічний рівень сімей учнів. Хоча, згідно зі звітами Бюро переписів США (2014), 14,5 % населення країни мало доходи нижче рівня бідності 2013 року, майже одна дитина з п'яти (а це 20 % дітей США) живе нижче офіційного рівня бідності [383]. Процент учнів державних шкіл, які мають право на безкоштовні або дешеві шкільні обіди тому, що їхні родини живуть нижче або близько до рівня бідності, збільшився з 38 % у 2000-01 навчальному році до 48 % у 2010-11р. [652]. До того ж, майже кожен п'ятий учень ходить до школи з підвищеним рівнем бідності, у якій більше, ніж 75 % учнів мають право на безкоштовні або дешеві шкільні обіди [499]. Афроамериканці, індіанці та латиноамериканці зазвичай частіше є учнями таких шкіл із підвищеним рівнем бідності, аніж інші діти [272].

Оскільки різноманітні етнічні, расові, соціальні й культурні групи збільшуються та набувають політичного значення, вони будуть вимагати,

щоб соціальна політика і програми враховували їхні специфічні потреби та інтереси. Задоволення цих вимог потребуватиме певних компромісів. Жодна з проблем не буде вирішена без поваги до інших культур і народів. І саме полікультурна освіта сприяє сприйманню та розумінню цих потреб.

Інша особливість американського суспільства, яка підкреслює важливість полікультурної освіти, полягає в його постійно зростаючій участі у глобалізаційних процесах і зміщенні рівноваги міжнародної влади. Відтак, це вимагає від американських громадян різнопланової взаємодії з іншими народами в країні і за її межами. Успішна взаємодія потребує використання знань про культурне розмаїття в глобальному контексті. Наприклад, успіх американської міжнародної дипломатії все більше залежить від знання і принципів культурного плюралізму. Полікультурна освіта здатна створити основу для ефективної, успішної дипломатії у глобальному контексті [313].

Загалом в американській полікультурній освіті сформувались два *основні напрями*: *радикальний*, прихильники якого підкреслюють важливе значення етнічних, культурних особливостей у житті особистості, та *помірний*, що не заперечує існування єдиної національної культури і ставить за мету створення “мозаїки” расових та етнічних груп у складі єдиного цілого.

Концепція Дж. Бенкса (J. Banks), директора Центру багатокультурного виховання (університет Вашингтон, США), базується на *розумінні загальнолюдської культури як універсальної сутнісної основи*, що об’єднує людей незалежно від їхнього походження. Своєю чергою, національні складники, що сформувалися і розвинулися в унікальному культурному й соціально-економічному середовищі, визначають природу людини як носія автентичності народу. Ця культурна своєрідність особистості та її зв’язок із національним корінням, на переконання дослідника, відіграє важливу роль у соціалізації багатьох американців. Пріоритетними *завданнями* освітньої системи Дж. Бенкс визначає виховання громадян на основоположних американських цінностях і формування

*полікультурної компетентності* відповідно до високої мети – збереження суспільної злагоди. Водночас зміст освіти повинен відтворювати загальну американську культуру й культурну своєрідність меншин. Тривале й різнобічне вивчення американської педагогічної теорії і практики дозволило науковцю виділити основні домінанти, які визначають ефективність полікультурного виховання. Отже, першорядними для здійснення полікультурного виховання Дж. Бенкс вважає такі *соціально-педагогічні умови*:

- усебічне забезпечення поваги до різноманіття культур;
- поширення й доступність неупереджених відомостей з історії та культури всіх народів, етнічних меншин чи соціокультурних груп;
- реалізація принципу багатокультурності у змісті всіх навчальних предметів і впродовж усього терміну здобуття освіти;
- спрямованість змісту освіти на формування цінностей, культури стосунків і способів поведінки, які відповідають вимогам забезпечення культурного різноманіття;
- реалізація міждисциплінарного підходу;
- адаптація діяльності школи до потреб полікультурного соціуму;
- наявність комплексних програм підготовки педагогічних кадрів у полікультурному контексті [293: 81-2].

Дж. Бенкс підкреслює, що основна мета полікультурної освіти, яка впливає з ролі етнічного фактору в американському суспільстві, полягає в тому, щоб допомогти молодим поколінням розвивати міжкультурну компетенцію [62, 293].

Американська освіта завжди сприяла вдосконаленню окремої особистості та пристосуванню її до нових умов життя в полікультурному середовищі. Її сучасні тенденції, особливості й різноманітність на всіх рівнях пов'язані з американською культурою, вплив якої на освітній процес досить значний.

Американська ідея рівних можливостей починається з можливостей в

освіті, незважаючи на соціальну диференціацію, національне походження, належність до певної расової, релігійної або етнічної групи. Освіта також традиційно слугує згуртуванню людей різного соціально-культурного рівня.

Як зазначають американські й канадські дослідники, для забезпечення полікультурного виховання в повному обсязі необхідно внести концептуальні зміни в організацію освітнього процесу. Зміни вимагають модифікації освітньої системи, яка була монокультурно орієнтованою, базувалась на культурних нормах середнього класу, тому, керуючись запропонованими визначеннями, більшість прихильників полікультурності пропонують концепцію полікультурності, яка потребує одночасних змін на всіх рівнях навчання. Ці зміни повинні бути неспішними, довготривалими і, що найбільш важливо, усебічними.

П. Мак-Ларен (США) вважає традиційне виховання й освітню систему загалом провідними чинниками формування суспільної свідомості культурного домінування чи, навпаки, меншовартості. Зважаючи на зміну соціальних пріоритетів у контексті інтеграції та глобалізації, боротьби за рівні можливості, учений виступає за реалізацію принципу полікультурності як методологічної основи сучасної педагогічної діяльності, а оновлену теорію навчання і виховання пропонує розглядати як «*постколоніальну педагогіку*» □ науку, головним завданням якої є практичне втілення підтримки культурного різноманіття в системі виховання й освіти [543:230].

Метою полікультурної освіти повинна бути допомога учням в усвідомленні своєї належності до певної культури та розвиненні розуміння і сприйняття інших культур; спонукання дітей до участі у житті різноманітних культурних груп відповідно до їхнього вибору; сприяння школярам якомога повніше реалізувати свій індивідуальний людський потенціал [291 : 25–26].

Основні *принципи* полікультурної освіти полягають у тому, що:

- 1) полікультурна освіта – це процес;
- 2) полікультурну освіту необхідно розпочинати з усвідомлення учнями своєї етнічної належності;

- 3) полікультурний підхід повинен бути обов'язковим і всеохоплюючим;
- 4) полікультурна освіта пов'язана з конкретним суспільством;
- 5) до процесу полікультурної освіти повинні залучатися всі члени шкільного товариства;
- 6) потреба й обов'язковість спеціальної підготовки педагогів, батьків і лідерів етнічних об'єднань до реалізації ідей полікультурної освіти;
- 7) полікультурна освіта не повинна обмежуватися певними часовими межами;
- 8) ідеї полікультурності мають бути інтегрованими в зміст шкільної освіти [301:9–10].

У США і Канаді також функціонує *Програма культурного об'єднання* – концепція освіти, що поважає культурний плюралізм і сприяє тому, щоб він став невід'ємною часткою освіти на всіх рівнях, освіти, що базується не на одній, окремо взятій культурі, а містить елементи всіх культур і субкультур суспільства, жодна з яких при цьому не переважає, а всі перебувають на стадії зближення. Вона ґрунтується на таких *принципах*:

- освіта невід'ємна від загальнолюдських цінностей;
- своєрідність етнічних груп повинна відобразитися в навчальних планах і програмах;
- належність учня до певної культурної групи не повинна впливати на ставлення до нього вчителя;
- кожна людина є унікальною і відрізняється від інших;
- усі етнічні групи мають залучатися до навчального процесу;
- учитель повинен орієнтуватися на звичайну, нормативну поведінку учнів, а не на аномалії.

Розробники Програми культурного об'єднання визначають *завдання*, які полягають у забезпеченні міжгрупових і міжрасових контактів і комунікації, завдяки чому учні зможуть краще підготуватися до життя в поліетнічному суспільстві, а науковці – адаптувати програми до конкретних особливостей учнів [138: 50–51].

Доцільно зазначити, що відсутність єдиних вимог до реалізації полікультурної освіти дозволяє шкільним округам і конкретним навчальним закладам виробляти власну політику щодо її здійснення, керуючись культурними, етнічними особливостями округу загалом і навчального закладу зокрема.

Проведений аналіз прикладних досліджень, програм, навчальних матеріалів свідчить про те, що в практиці загальноосвітньої школи Канади і США отримали визнання і поширення такі типи навчальних планів, як курикулуми, які застосовуються в межах полікультурної освіти:

- *предметно-центристський* (subject-centered) – орієнтований на концепції, правила та принципи навчальних дисциплін;

- *предметно-ареальні* (subject-area) – кожна дисципліна розглядається як узагальнена інформація;

- *переніалістський* (perennialist) – базується на переніалістській теорії і містить читання, письмо, арифметику на початковому етапі, а також релігійне та моральне виховання;

- *ессенціалістський* (essentialist) – у його основі лежить есенціалістська теорія, на початковому етапі включає читання, письмо, арифметику та іноземні мови;

- *стрижневий* (core) – має загальні курси для всіх учнів з акцентом на традиційних академічних дисциплінах;

- *орієнтований на учня* (student-centered) – намагається задовольнити індивідуальні потреби школяра (розвиток досвіду та внутрішньої мотивації);

- *діяльнично-центристський* (activity-centered) – підкреслює значущість діяльності й досвіду учнів, заохочує їхню результативну діяльність.

На відміну від зазначених навчальних планів, лише полікультурний план дає змогу враховувати індивідуальні й міжгрупові відносини в суспільстві загалом та їхній вплив на певну етнічну групу і її представників [531].

Дослідник Дж. Бенкс аналізує *чотири моделі* змісту національної освіти і відповідні їм парадигми полікультурної освіти молодого покоління:

1. Модель “А”. У сучасній американській школі більшість академічних курсів містять навчальний матеріал, що відображає погляди лише англійських чи американських науковців.

2. Модель “В” полягає в тому, що в основу змісту навчання, який все ж залишається англо-американським, покладено елементи принципу полікультурності: його доповнено курсами вивчення історії і культури афроамериканців, американців мексиканського походження та спеціальними темами й уроками, присвяченими різним етнічним групам.

3. Модель “С”, як зазначає Дж. Бенкс, є більш перспективною, оскільки передбачає вивчення американської та світової історії, соціальних подій з погляду різних етнічних груп.

4. Модель “D” виступає кінцевою метою реформування змісту освіти і дає широкі можливості для поєднання полікультурної освіти з глобальною. Учні знайомляться з історією та сучасним станом розвитку в багатонаціональній перспективі з позицій етнічних груп, що проживають в інших країнах [297].

Отже, визначаються чотири *стадії поетапної трансформації курикулуму* для американських середніх навчальних закладів:

1. Стадія сприяння (the contribution approach) – школярі ознайомлюються з життєдіяльністю національних героїв та національними святами і традиціями різних етнічних меншин.

2. Стадія примноження (the additive approach) – діти вивчають нові поняття і теми, які істотно не змінюють загальної структури курикулуму.

3. Стадія трансформації (the transformative approach) – передбачає розуміння учнями подій з позиції представників етнічних меншин.

4. Стадія соціальної дії (the social action approach) – заохочує до вивчення соціальних проблем, що є результатом однобічного сприйняття культури [550].

На думку Дж. Бенкса, полікультурна освіта досягає цілей лише тоді, коли етнічне розмаїття постійно враховується у діяльності школи, коли

атмосфера навчального закладу пронизана духом плюралізму, починаючи від доступу до матеріалів, які містять об'єктивну інформацію з історії і культури етнічних груп, закінчуючи оформленням класних кімнат.

Згідно з концепцією науковця, у школах повинні функціонувати спеціальні програми підготовки й удосконалення вчителів. Такі програми можуть допомогти педагогам з'ясувати та проаналізувати їхнє ставлення до власної та інших етнічних груп, отримати знання про них; розвинути професійні вміння, необхідні для відбору змісту, створення навчального матеріалу і викладання в умовах полікультурного шкільного середовища [290].

С. Ніето (університет Массачусетс, США) розглядає феномен різноманіття культур насамперед в освітній площині. Фахівець стверджує, що полікультурне виховання є тією «противагою расизму, яка попереджує також інші форми дискримінації в навчальних закладах, а через них – і в суспільстві загалом, водночас утверджуючи етнічний, расовий, мовний, релігійний, економічний, родовий плюралізм, носіями якого виступають учні, студенти, вчителі та їхні об'єднання. Полікультурне виховання є відображенням демократичних принципів соціальної справедливості» [569 : 307].

Дж. Гебріел розглядає чотири ієрархічні *підходи* до вдосконалення дисциплін:

(1) *Підхід окремого внеску*. До змісту предмета включаються матеріали про внесок і досягнення окремих особистостей і соціокультурних груп; події та явища аналізуються з погляду культурного значення їхніх наслідків;

(2) *Адитивний підхід*. До структури навчальних програм вводяться теми й теорії, пов'язані з полікультурністю; наявні питання аналізуються на засадах полікультурності;

(3) *Трансформаційний підхід*. Тематика навчальної дисципліни викладається з різних культурних позицій; учням (студентам) надається



можливість дійти власних висновків;

(4) *Підхід соціальної співучасті.* Учні (студенти) залучаються до участі у вирішенні соціокультурних проблем, пов'язаних із курсом [413].

Отже, полікультурна освіта через свою багатоплановість не може здійснюватися на рівні однієї дисципліни. Полікультурний зміст інтегрується практично в усі предмети і курси на всіх рівнях шкільної освіти, однак особливе значення мають предмети гуманітарного циклу, зокрема іноземна мова, оскільки саме вони відіграють провідну роль у процесі соціалізації. Важливим є й те, що багато батьків спонукають дітей до вивчення писемної та фольклорної спадщини, традицій, звичаїв, національної літератури, прагнучі зберегти право сім'ї передавати нащадкам свій культурний здобуток.

### **1.3. Педагогічні концепції і практика асиміляції та етноцентризму**

Процес асиміляції меншин у домінуючу культуру розглядався в багатонаціональних суспільствах як неминучість. Великий вплив на формування подібної точки зору зумовили соціальні теорії (Durkheim E., Weber M., Marx K.), які торкалися питання про те, що в сучасному індустріальному суспільстві XIX століття етнічні групи втрачають свої відмінності в житті індивідів. Розглядаючи питання соціальної диференціації, вони підмінювали поняття «етнічність» поняттям «клас» як рушійною силою соціальної організації. Етнічні і расові відмінності розглядалися як анахронізми, властиві досучасним і традиційним співтовариствам. Світова культурна гомогенність, виражена в образі «глобального села», сприяє прискоренню цього типу розвитку. У Канаді та США, які продовжують приймати величезну кількість іммігрантів, найчастіше асиміляцію розглядають як невідворотний процес.

Ідеї асиміляції виходять з неприйняття багатокультурності й необхідності реставрації монокультурного суспільства з верховенством

цінностей домінувального етносу. Подібний підхід пов'язаний з ідеологією монокультурності і є історичним продуктом світоглядних установок «єдиний народ, єдина мова, єдина країна, єдина культура». Система освіти, яка відображає інтереси домінувальної культури, була покликана вирішувати аналогічні завдання. Підхід домінувальної культури до навчання школярів □ представників меншин □ базується на заміні культури і мови меншини на культуру і мову домінувального етносу.

Історію освіти американських індіанців Т. МакКарсі (McCarthy T.) називає «великим експериментом стандартизації». Метою подібної освіти була «цивілізація» американських індіанців, або так звана «американізація», що припускає повну трансформацію свідомості корінних народів: заміну мови, культурної спадщини, релігії, звичних соціальних, політичних, економічних інститутів [539].

Американська педагогіка, яка до кінця 1960-х років орієнтувалася на концепцію формування однорідної нації, передбачала за допомогою освіти консолідувати етнічні уламки навколо мови та культури англосаксонського протестантського ядра (О. Джуринський). Фактично ідеологія «плавильного котла» вилилася у викладанні виключно мовою більшості, відображала в змісті освіти цінності, традиції, стиль життя білих американців. У процесі навчання ігнорувалися мови, культура, особливості мислення й поведінки етнічних меншин, що негативно позначалося на освіті небілого населення. Особливо яскраво ідеї асиміляції проявилися в педагогічних підходах до навчання корінних народів [111].

Навчання малих корінних народів США і Канади засноване на ідеї асиміляції, мета якої □ або асиміляція в чужу культуру, або утримання у другосортному стані. Багаторічне придушення культури народів-аборигенів загострило їхнє негативне ставлення до євроцивілізації і освіти. Дітей аборигенів принижували в школі через погану успішність; вони піддавалися глузуванням і знущанням з боку учнів і вчителів. У суспільстві було визнано, що впродовж тривалого часу більшість освітніх установ, доступних для дітей

корінних народів, не враховували їхні традиційні та культурні цінності. Це призводило до надзвичайно високого рівня неписьменності в общинах корінних народів, як правило, там спостерігається високий рівень безробіття. За даними міжнародної організації праці, навіть на сьогодні безробіття корінних народів Канади становить від 35 до 75 відсотків.

У XIX столітті уряди США і Канади почали практикувати створення індіанських шкіл-інтернатів, так званих місіонерських шкіл, до яких дітей насильно забирали від їхніх сімей. У цих школах навчання відбувалося англійською мовою, викладалося християнство, не допускалося спілкування рідною мовою. Усе це призводило до того, що діти після навчання відчужувалися від племінних цінностей, забували свої звичаї, рідну мову.

Один із підходів асиміляції малих груп у США і Канаді – це вимога навчання тільки англійською мовою. Наприклад, у 1855 році Бюро інструкцій у штаті Каліфорнія видає відповідний указ. Л. Пітт у книзі «Кінець каліфорнійському підходу: Соціальна історія іспаномовної Каліфорнії 1846-1890» описує існуючу в ті часи вимогу говорити в школі тільки англійською мовою, він вважає, що «Подібний лінгвістичний пуризм йде поруч з нативістськими поглядами, які були відображені в законах» [607].

Вивчення англійської мови розглядалося як спосіб зниження ворожості між білими та індіанцями, а також як засіб асиміляції індіанців. «Через спільність мови утворюється спільність думки і почуттів; традиції і звичаї перепліталися і асимілювалися, і так з плином часу ті відмінності, які створювали багато незручностей, будуть поступово стиратися ... » [659, 660].

Багато американських діячів освіти кінця XIX століття стверджували, що усунення рідної мови й оволодіння англійською призведе до того, що індіанці засвоять цінності білих. У доповіді у справах індіанців (1887 р.) Д. С. Аткинс визначає виняткове використання англійської мови. Він підкреслює вимогу, що на територіях, які відійшли від Мексики, Іспанії та Росії, у школах має використовуватися тільки англійська мова. Atkins, J.D.C. (1887), [272 ]

Ще одна ідея асиміляції – це обов'язкове початкове навчання в державних установах та ізоляція дітей малих субкультур від сім'ї. Раннє навчання в закладах інтернатного типу розглядалося як важливий метод зменшення впливу сім'ї (Morgan T.), ослаблення впливу рідної мови й культури. Вважалося, що дітей потрібно залучати до системи навчання в ранньому віці для того, щоб життя малої етнокультурної громади не наклало твердий відбиток на їхній характер. [555]. Офіційні цілі освіти індіанців (Т. Морган) виходили з такої настанови: установити контроль над індіанцями та з раннього віку ізолювати їх від племінного оточення. Ідеолог асиміляції Т. Морган стверджував, що навчання дітей □ представників корінних народів у школах-інтернатах □ необхідний крок у зміні характеру індіанців: «Ми не можемо зберегти індіанців в їхньому патріархальному племінному ладі. Ми повинні перенести їх у нашу цивілізацію». Далі Морган зазначає: «В інтернатах усі повинні говорити тільки англійською, у школах повинні працювати тільки англійські вчителі» [363, 149]. Він також підкреслював, що важливо навчати в школах представників різних племен, для того, щоб усунути антагонізми між ними. [555]

Антрополог Олівер Ла Фарг (La Farg), критикуючи практику асиміляції, називав індіанські інтернати «виправними установами, де маленькі діти відбували термін покарання довгі роки, щоб спокутувати «злочин» – те, що вони народжені своїми матерями» [584].

До недавнього часу індіанці Канади піддавалися систематичній асиміляції, навчаючись у школах інтернатного типу, де їх долучали винятково до єврокультури. Подібна практика була доволі поширеною: покоління дітей корінних народів були відірвані від дому та громади й поміщені в школи-інтернати, які керувалися місіонерами, мета яких □ повернути корінні народності у християнство. У результаті цього корінні народи були позбавлені права говорити рідною мовою і жити, дотримуючись власних традицій; вони не змогли ідентифікувати себе, перетворюючись на маргінальну групу.

Систематичні заходи з підтримки аборигенів Канади привели до того, що відсоток учнів корінних етносів, які закінчують повний курс загальноосвітньої школи, досяг середнього національного рівня, проте культурно-освітні потреби індіанців залишаються багато в чому не реалізованими.

Починаючи з 1970-х років, у межах політики «самовизначення індіанців» корінні народи Канади стали мати більше прав на самоврядування і контроль освіти. Канадська Асоціація Освіти, досліджуючи проблему навчання мов корінних народів, вивчила діяльність понад 500 шкіл. Близько третини шкіл заявили, що у них викладається мова аборигенів; як правило, мова починає викладатися з дошкільного віку й триває до восьмого класу. Тільки 4% використовували мову аборигенів як мову пояснень. У цьому випадку мета полягала, швидше, в переході на державну мову, ніж у підтримці рідної мови.

У навчанні мов дітей □ представників корінних народів □ донині багато проблем. Справа в тому, що багато мов втратили свою писемну форму. У зв'язку з цим гостро постає питання, якою мовою починати навчання, якщо рідна мова втратила свою писемну форму. У національних школах широко використовується підхід з початковим навчанням національною мовою і поступовим переходом до загальнодержавної культури. Існує і багато інших проблем, наприклад, відсутність можливості вивчати в школі регіональні діалекти рідної мови, які можуть мати великі відмінності.

Програми підтримки культури корінних народів часто зорієнтовані на культурну та лінгвістичну асиміляцію. Цей факт також підкреслюється в урядових доповідях: діяльність з упровадження подібних програм в країні часто проводиться на низькому рівні. Програми, як правило, призначені тільки для маленьких дітей і розраховані лише на кілька років; вони недостатньо добре фінансуються і розглядаються як перехідний період у загальнодержавну культуру. Деякі вчені (Clark, MacKenzy) стверджують, що,

незважаючи на різнобічні погляди, ці програми за суттю є асиміляційними [527].

Індіанський автор Лорі Арвіс Алворд [255] звинувачує школу в тому, що вона є зняряддям європейсько-американського колоніалізму, якоюсь мірою звинувачує її за смерть свого батька, який помер від алкоголізму. Л. Алворд розповідає, що в дитинстві її бабусю і дідуса в школі карали за те, що вони говорили рідною мовою. Вчителі говорили їм: для того, щоб досягти успіху в житті, слід забути рідну мову. Їх попереджали, якщо вони будуть навчати своїх дітей рідної мови, їм доведеться важко в житті, і в освіті вони не досягнуть високих результатів.

Расистські погляди, за словами Л. Алворд, наявні в усіх аспектах навчання і виховання. Дітям говорили про те, що їхня культура і їхній стиль життя гірше європейської, їх змушували відчувати, що вони не будуть ніколи такими, як білі люди. Подібний тиск асимілювати разом з фізичним, соціальним, психологічним та економічним знищенням племен поставив ці народи на коліна. Л. Алворд зауважує, «... два або три покоління нашого племені привчали соромитися своєї культури, і батьки не передавали цінності своєї культури – саме те, що може зробити їхніх дітей сильними» [255].

У галузі освіти Канади не викорінено расизм щодо індіанців та прагнення асимілювати їх. Консультант з питань освіти індіанського співтовариства описує ганебні випадки ставлення до її народу як до дикого і кровожерливого, з якого роблять посміховисько.

Останні дослідження про дітей □ представників корінних народів, які кинули школу, свідчать про те, що підлітки не вважають, що вчителі зацікавлені в їхніх успіхах і що знання необхідні їм у житті. Донна Дейл цитує висловлення індіанського школяра: «Я думаю, що білі не хочуть мати нічого спільного з індіанцями. Вони думають, що ми погані люди. Ми п'ємо алкоголь. Наші сім'ї п'ють. Брудні. Потворні. Вчителі не хочуть допомагати нам. Вони кажуть: Ще один індіанець хоче поставити запитання, вони нічого не розуміють. І ми перестаємо ставити запитання» [387]. Вона також

наводить вислів іншого школяра: «Схоже на те, що вчителі хочуть відсунути нас убік. Вони ніколи не розповідають нам про майбутню кар'єру або про коледж. Вони не хочуть, щоб ми навчалися в коледжі. Їх цікавлять тільки білі учні. Вони хочуть позбутися індіанців» [389].

У США ідеологи асиміляції розглядали здатність дітей говорити лише недержавною мовою як показник їхньої нерозвиненості. З цього приводу перший представник пуерториканців у палаті представників США (Нью-Йорк, 1940) заявив: «Я знаю ... як здивовані були вчителі, коли результати тестів зростали при переході з класу в клас. Я не хотів їм говорити, що все, що сталося – це просто я навчився висловлювати свої думки англійською».

Діти, які не володіють або слабо володіють англійською мовою, сприймаються як категорія «ризик». Білінгвальне навчання на ранніх стадіях свого розвитку ставило за мету інтеграцію етнічних меншин у домінуюче англомовне середовище, за якої етнічна та мовна рівноправність швидше декларується, ніж досягається. Провідна мета білінгвального навчання – домогтися того, щоб учні, які не говорять англійською мовою (NES), або учні з обмеженим володінням (LES) разом із виробленням навичок використання нерідної мови досягли академічних успіхів.

У сучасній освіті США асиміляція здійснюється і в навчальних закладах, які відмовилися від дискримінаційної практики, зовнішній акцент на різноманіття і культурний плюралізм сприяє тому, що асиміляційні процеси можуть відбуватися приховано.

Непідготовлені відповідним чином вчителі виявляються нездатними враховувати особливості культури і стилю навчання школярів. Стиль мислення учнів може не відповідати культурі школи. Наприклад, діти, які виростили в середовищі, де є небезпеки (дикі тварини або природні катаклізми), не будуть «навчатися через відкриття», тому що в їхніх громадах такий тип поведінки вважається небезпечним. Дітей для безпеки вчать слухати дорослих, які можуть уникнути небезпеки. Водночас доцільно брати

до уваги, що різні культури можуть класифікувати предмети по-різному, наприклад, дитина може віднести до одного класу речей апельсин і ніж, оскільки апельсин можна порізати ножем.). Відмова визнавати відмінності стала причиною того, що вчителі визначали поведінку дітей як поведінку з відхиленнями.

Навчальні плани зазвичай стандартизовані й відірвані від досвіду учня. Хоча учні і чують про те, що культурне різноманіття становить цінність, проте в школі вони можуть відчувати, що цінність має тільки домінуюча англо-американська культура. Часто учні □ представники малих спільнот □ отримують інформацію про свою культуру в навчальному процесі через сприймання іншої культури. Індіанці знаходять в підручниках інформацію про себе як про «дикунів», які були позбавлені культури до того часу, поки не приїхали європейці. Афроамериканці бачать у підручниках фальсифіковану версію рабства. Мексиканські американці читають про експансію на Захід, без згадок про те, що їхні пращури вже жили на цій землі і т. ін.

С. Ніето говорить про те, що часто навчальні плани «вимиваються» вчителями. Мається на увазі, що на практиці вчителі намагаються уникати обговорення конфліктних питань, навіть якщо вони безпосередньо стосуються учнів □ представників малих етносів. М. Файн називає це «замовчуванням»: про що можна і про що не можна говорити. У школі часто не засуджуються забобони і дискримінація [567].

Отже, аж до 1970-х років у педагогіці США і Канади наголошували на усуненні відмінностей. Вважалося, що єдність націй є умовою соціальної гармонії, між тим заохочення етнокультурного різноманіття часто породжує нестабільність. Багато освітніх стратегії ґрунтувалися на ідеї асиміляції етнічних меншин у загальнодержавну культуру. Найбільш поширеними вважалися такі *стратегії асиміляції*:

- вимога говорити в навчальних закладах тільки державною мовою;



- установка на те, що досягти успіху можна, відмовившись від рідної мови і культури, прийнявши загальнодержавну;
- сприймання етнокультурних відмінностей як відхилень від норми, визнання культурно відмінних учнів як групи ризику;
- уведення навчальних планів, орієнтованих лише на одну загальнодержавну культуру;
- рання ізоляція учнів із багатьох малих субкультур від сім'ї (навчання в інтернатах);
- відображення у змісті освіти цінностей стилю життя лише основної культури;
- уведення програм початкового навчання рідною мовою з подальшим повним переходом на загальнодержавну;
- відсутність спеціальних вимог до підготовки вчителів, які враховують культурні та лінгвістичні особливості учнів.

Названі ідеї і форми асиміляції можна віднести до її ранніх проявів. На сучасному етапі, незважаючи на те, що уряди держав приділяють належну увагу підтримці програм культурних відмінностей, до цього часу відчувається прояв асиміляційної практики освіти. Ідеї і практика асиміляції в галузі освіти на сучасному етапі далеко не зжиті. Програми навчання часто залишаються за своєю суттю асиміляційними: вони ігнорують рідну культуру і є компенсувальними.

Підхід асиміляції в навчанні має відбитки ідей сегрегації. Критикуючи ідею і практику асиміляції, Дж. Бенкс зазначає: «Міфічна англо-американська культура вимагає від етнічних меншин пройти процес самовідчуження». Він також стверджує, що культурна асиміляція іммігрантів і небілого населення аж ніяк не стала гарантією повноцінного включення в життя суспільства. [296].

Ідеологи освіти в США і Канаді подекуди розглядають культуру домінувальних етносів як ідентичну загальнодержавній. Навчання в школі та

університеті формує в студентів і учнів думку, що цінності й інтереси домінуючої групи ідентичні державним інтересам.

У США педагогічні ідеї етноцентризму отримали новий поштовх у результаті переходу рухів за громадянські права до націоналістичних настроїв. Цей перехід супроводжувався запереченням ідей асиміляції і вимогами культурної автономії й національного самовизначення. У відповідь на вимоги етнічних меншин відображати інформацію про їхню культуру в процесі навчання з'явилася етнічна парадигма, яка висунула ідею відродження культури пригнічуваних народів, оцінювання внеску цих культур в американське і канадське суспільство.

За словами професора історії і директора Центру вивчення етнічності і раси в Америці при університеті Колорадо Е. Гу-деГарт (Hu-DeHart E.), етнічний підхід ставить за мету відродити й відтворити історію тих американців, чия спадщина заперечувалася; визнати й оцінити внесок їх в американське суспільство і культуру; простежити етапи вираження протесту і протистояння; відтворити систему альтернативних цінностей і поглядів, культур та інститутів. Етнічний підхід стає новою сферою досліджень, яка постійно вдосконалюється, уточнює свої концепції і методологію [485, 52].

У праці «Афроцентристская ідея освіти» голова Департаменту афро-американських досліджень М. Асанте (Asante M. ) висуває головний аргумент, який є причиною створення етнічних програм. Він пропонує свою концепцію «афроцентризму» як основного механізму відображення історичної та культурної спадщини афро-американських студентів. У відповідь на критику автор зазначає: «... афроамериканці завжди отримували освіту у відриві від їхньої власної культури і традицій і були вимушено приєднані до європейської культури; таким чином, були відокремлені від своєї сутності». На противагу подібній помилковій освіті М. Асанте ставить питання про важливість створення для афро-американських учнів контексту їхньої власної культури [269]

В університетах і коледжах США та Канади етнічні програми з'явилися як окремі дисципліни. Їх поява пов'язана з підвищенням рівня самосвідомості малих субкультур, етнічними, расовими, релігійними конфліктами. Подібні курси почали створюватися в середині 1960-х років під час війни у В'єтнамі і в розпал боротьби за громадянські права у США. Причиною звернення до етнічних курсів часто було не стільки бажання забезпечити рівність освітніх можливостей для етнічних груп і тим самим зробити їх повноцінними членами суспільства, скільки політичним протестом.

Керівництво коледжів і університетів пішло назустріч вимогам, висунутим студентами і представниками меншин щодо зміни навчальних планів і програм. Особливо виразно відчувався тиск щодо створення етнічних курсів, переважно з афро-американської культури, у регіонах з великим відсотком населення афроамериканців і в школах, де працювало багато вчителів-афроамериканців.

Подібна боротьба в 1960-70-х роках за введення етнічних курсів виявилася досить успішною. У коледжах створювалися відділення вивчення мексиканської (чикано) і африканської культур, які домагалися права присудження дипломів і ступенів. У 1980 році дослідний центр вивчення афро-американської культури налічував понад 103 відділення. Довідник центрів іспанськомовних навчальних програм (1988 р.) налічував понад 100 програм вивчення латиноамериканської, пуерто-риканської культур. З'явилися нові професійні асоціації: Національна Рада з вивчення афро-американської культури, Національна асоціація міждисциплінарних етнічних досліджень, Національна Асоціація вивчення культури чикано, Асоціація азійсько-американської культури та ін.

В університетах і коледжах створювалися відділення і факультети для вивчення певних етнічних груп. Подібний рух був також мотивований руйнуванням існуючих у суспільстві ідеалів білої переваги. Вищі навчальні заклади критикувалися як гарант білої більшості. У результаті створення

етнічних факультетів в університетських кампусах з'явилося багато студентів, що представляють мексиканську, афро-американську, азіатську культурну спадщину. Це явище наклало свій відбиток на зміну устрою і програм у вищих навчальних закладах. Студенти □ представники малих етнокультурних груп □ вимагали відображення їхньої культурної спадщини в навчальних планах, найму на роботу вчених □ представників національних меншин, а також виведення питань етнічності й раси з курсів соціології та антропології, де, на їхню думку, розкриття цих проблем мало спотворений характер. Багато студентів університетів розглядали поняття «самовизначення» як необхідність створення окремих центрів, програм і факультетів, спрямованих на вивчення африканської, мексиканської, азійської, індіанської культур.

Вимога виокремити етнічний компонент і надати йому особливе місце в освітньому середовищі для визнання проблем расових і етнічних відмінностей була відображена в політичних дискусіях того часу. Т. Парсонс (Parsons T.), чий вплив на соціологію і антропологію, розглядав етнічність як соціальну проблему, що пояснювалася за допомогою вивчення тих бар'єрів, які перешкоджали повній асиміляції [596, 597, 393].

Наприклад, історики О. Хандлін, С. Елькінз (Handlin O., Elkins S.) критично вивчили періоди асиміляції іммігрантів і етапи відмирання інституту рабства. У цей же період з'являється багато публікацій учених □ представників етнічних меншин, де показано особливості й неповторність цих груп, відзначаючи їх внесок у розвиток суспільства навіть в умовах тотальної дискримінації [376].

Першою формою етноцентричної освіти стало включення до навчального плану окремої інформації про інші культури й запровадження низки заходів, присвячених національним святкам. На перших етапах такий підхід не припускав докорінної перебудови навчальних планів з урахуванням етнічного компонента. Так, частиною планів стали місячники історії афроамериканців, дні американських індіанців, свята народів Азії та ін.

Раннім формам етнічної освіти також властиві додавання дисциплін до навчального плану без певних концепцій і планування. На ранніх стадіях багато подібних програм упроваджувалося без ретельного планування і без будь-якої концептуальної основи.

Цій стадії також властива невідповідність учителів до роботи в середовищі етнічного різноманіття, їхня неінформованість про маргіналізовані етнічні групи. Ознайомлення з біографіями видатних людей □ представників етнічних меншин, етнічними святами, національними обрядами, ритуалами, кухнею – такі найпоширеніші характеристики етнічної парадигми раннього етапу.

Коли етнічні програми набрали чинності у 1980-х роках в Америці, ідея рівного доступу до освіти, житла й роботи активно піддавалася критиці з боку консервативних республіканців і правих політичних сил. Авторів етнічних програм звинувачували в етноцентризмі, спробах дискримінації інших культур.

Простежуючи еволюцію етнічних програм, починаючи з середини 1960-х до середини 1990-х років, Р. Гутієрез (Gutierrez R.) підкреслює, що на різних етапах спостерігається зміна їхніх цілей. На початкових стадіях багато їхніх прихильників виступали за створення окремих програм або окремих факультетів (відділень) у коледжах і університетах. Надалі подібна сепаратність стала піддаватися сумніву. Було визнано необхідність міждисциплінарного підходу та інтеграції етнічних програм у процес навчання [456, 457]

Багато вчених □ прихильників ідеї етноцентризму схиляються у бік інтеграції етнічних курсів до змісту загального навчального плану. В. Чарчілл (Churchill W.) застерігає, що ізольовані програми вивчення етнічних культур не сприяють зміні ситуації, що склалася, залишаючи положення школярів інших етнічних груп у колишньому стані. Як вирішення проблеми Чарчілл пропонує створити міждисциплінарний курс, що дасть

змогу об'єднати зусилля представників різних національностей у вирішенні спільних завдань [341].

Етнічне виховання в США пропонувалося здійснювати в межах спеціальних етноцентричних шкіл. Мета таких шкіл подвійна: по-перше, підвищити академічні успіхи і, по-друге, зберегти звичаї і культурні традиції різних етнічних груп. Збереження культури бачиться особливо важливим через те, що учні □ представники непомітної культури □ бачать недоліки й невідповідності в загальнодержавній культурі. Наприклад, індіанці вважають, що європейці не поважають природу і прагнуть встановити повний контроль над нею. Внесок культури індіанців може мати позитивний вплив на ставлення до природи: можна навчити жити в гармонії з довкіллям, прищепити повагу до природи і потребу її зберігати.

Бажання зберегти культуру й протистояти антиакадемічним настроям учнів □ представників малих культур □ зумовили появу проектів створення етноцентричних шкіл. Одна з перших пропозицій у 1990 році створити афроцентристську школу для темношкірих хлопчиків отримала підтримку багатьох подібних планів. Пропозиція відкрити школи для іспанськомовних американців була висунута групою представників Агентства латиноамериканських досліджень. Виконавчий директор цієї організації А. Алвардо (Alvarado A.) зазначав, що дітям потрібна школа, яка працює спеціально для них, і вони потребують її зараз». Іспанськомовна частина школярів швидко зростає, і відсоток тих учнів, які кинули школу, також збільшується.

Пропозиції зі створення шкіл для афроамериканців та іспанськомовних школярів мали на меті зломити традиції культурного протистояння і розвивати самооцінку школярів з малих культур. Багато ідей етноцентризму ґрунтувалося на працях Джованза Кунджуфу (Kunjufu J.), президента Чиказької організації «афро-американської влади». Ця організація запропонувала спеціальний навчальний план для етноцентричних шкіл «Самооцінка через культуру до академічних успіхів» [520]. Мета подібного

навчального плану □ поліпшити успішність, дисципліну, обстановку в школі через розвиток національної гордості й забезпечення знаннями про культуру та історію свого народу [519].

Погляди Д. Кунджуфу збігаються з поглядами Джона Огбу [578]. Кунджуфу стверджував, що для того, щоб афроамериканському школяреві добре вчитися в школі, йому необхідно поводитися як білому школяреві. Обидва вчених вважали, що один із серйозних наслідків періоду рабства – це громадська думка про те, що афроамериканці мають нижчі інтелектуальні здібності. Очікування від школярів-афроамериканців низьких результатів у навчанні підриває їхню довіру до освітніх установ і навчання загалом. Д. Кунджуфу наполягав на уведенні афроцентристського навчального плану, оскільки він сприяє руйнуванню сформованих культурних стереотипів. За допомогою цього плану пропонувалося донести до школярів історію культури африканців. Школярам-афроамериканцям необхідно було зрозуміти, що в рамках африканських культурних традицій ідея «бути чорним і бути освіченим» сприймається позитивно, що наполегливе навчання – це риса не тільки білої людини, а й афроамериканців. Передбачалося показати учням, що існує афроцентристський погляд на світ, який відрізняється від євроцентристського [520].

Голова департаменту афроамериканських досліджень Молеф Асанте стверджує, що афроцентризм – це трансформуюча сила, яка передбачає п'ять рівнів усвідомлення. На перших чотирьох рівнях цього трансформувального досвіду людина починає усвідомлювати, що її ідентичність, інтереси поділяють усі люди африканської раси, які проживають у світі. Афроцентризм досягається на п'ятому рівні, коли люди починають виступати проти чужих культур, які домінують над їхньою свідомістю [267].

У книзі «Етноцентризм» М. Асанте зауважує, що на п'ятій стадії «... Імператив волі, влади, могутній і живий, безперервний заповнює і витісняє будь-який прояв безсилля. Афроцентризм, як ритм, відміряє кожен крок життя». [265].

М. Асанте пропонує змінювати стереотип расистів, що афро-американські школярі дурні і безсилі. Афро-американські школярі повинні здобувати новий імідж людей, наділених здібностями і владою. Вони повинні, на думку М. Асанте, зняти лінзи, через які вони дивилися на світ крізь призму ідей євроцентризму, і поміняти їх на афроцентристські лінзи [268].

Прихильники педагогічного етноцентризму малих субкультур у США вважають, що викладання має вестися з погляду якоїсь певної малої культури. Передбачалося виховати індіанських, мексиканських, афро-американських школярів так, щоб вони повірили в те, що можуть досягти успіху в житті, що просування соціальними й економічними сходами є не тільки привілеєм білих.

У Канаді етноцентричні школи є важливим засобом задоволення культурно-освітніх потреб етнічних меншин і призначені для представників малих етносів та інших расових груп. Канадською загальноосвітньою школою накопичено певний досвід навчання ескімосів та індіанців, для яких створено федеральні навчальні заклади, а в окремих провінціях розроблено спеціальні програми навчання аборигенів. У Канаді поширені два типи навчальних закладів для індіанців. Перший – під керівництвом корінних громад □ користується фінансовою підтримкою федеральної влади і призначений для дітей індіанців, які проживають у резерваціях. Програми навчання в таких школах відповідають стандартам провінцій і водночас передбачають поглиблене вивчення мов і культур корінних народів. Слід зауважити, що популярність таких навчальних закладів зростає. У 1990-х роках у них навчалось близько 55 % дітей корінних меншин. Другий тип навчальних закладів призначений для тих представників корінних народів, які проживають поза резерваціями. Такого типу навчальні заклади організовують у тих районах, де є достатня кількість учнів-індіанців. До програми навчання також включають вивчення мов і культур. У школи канадських аборигенів запрошуються носії мови й культури цих етносів:



учителі, громадські діячі, викладачі народних ремесел. З 1968 року ведеться спеціалізована підготовка вчителів-аборигенів для роботи в таких школах. У цих навчальних закладах упроваджуються спеціальні програми професійного навчання.

Вважається, що найбільш повно вимоги аборигенів задовольняються в Британській Колумбії, Північних Територіях і окремих районах Квебека. У цих провінціях школярі мають змогу вивчати рідну мову та писемність. Методи навчання в таких школах, особливо на початковому етапі, відповідають національним традиціям і культурі. Наприклад, вчителі заохочують властиве корінним народам шанобливе ставлення до природи, прагнення зрозуміти її закони, навчитися жити в злагоді з нею.

Уведення в практику етноцентричних програм сприймалося неоднозначно. Етнічні курси і програми із самого початку мали мету переглянути ті канони, згідно з якими відбиралися й оцінювалися знання для включення їх у шкільні та університетські програми [289, 302]. Вимоги переглянути навчальні плани викликали негативну реакцію вчених □ представників основної культури [631]. Вони розглядали ці вимоги як спроби політизувати навчальний план і переслідувати власні особливі інтереси. Для подібного протистояння навіть були створені такі національні організації, як Медісон-центр і національна асоціація дослідників [472]. Учені □ представники головної культури називали етнічні течії «навчанням для спеціальних потреб», визнаючи власні цінності як універсальні, що відповідають потребам суспільства, і будь-які виклики стосовно їхніх інтересів розглядали як «спеціальні» [472].

Етнічні програми на початкових стадіях розглядалися як спроби втілення ідей мультикультуралізму. У своїх кращих проявах етнічні курси пропонували способи мирного вирішення проблем різноманіття, у гіршому випадку □ використовувалися як спосіб посилення міжнаціональних відносин. Вони мали певний соціальний і психологічний ефект, впливали на

підвищення самооцінки, формування самоідентичності, поліпшення академічних успіхів учнів.

#### **1.4. Перехідні концепції полікультурної взаємодії**

На основі етноцентричних концепцій і концепцій асиміляції почали формуватися теорії, які відходили від обмежень монокультури, у них були відображені ідеї культурного плюралізму, незважаючи на той факт, що їх автори виходили з концепцій етноцентризму й асиміляції. Подібні теорії можна вважати перехідними від моно- до мультикультурної освіти. Однією з таких теорій є теорія Дж. Огбу «досвід поколінь імміграції» або теорія культур, що придушуються [580].

Антрополог Джон Огбу дійшов висновку, що історичний досвід придушення окремих культурних груп загалом є результатом неповаги до них з боку основних державних інститутів американського суспільства. Наприклад, насильницьке підкорення і рабство, сегрегація, дискримінація і нападки з боку поліції і державних діячів призвели до формування у більшості афроамериканців думки, що уряд передусім працює на благо білих. До державних установ, що не відповідають інтересам афроамериканців, входять і державні навчальні заклади. Результатом сегрегації (а також сегрегації другого покоління) стало утвердження думки, що система державного навчання спрямована на закріплення й без того низького положення афроамериканців у соціальному та політичному житті країни. Мексиканці і пуерториканці вважають, що сегрегація першого і другого покоління була спробою перешкоджати їм розмовляти іспанською мовою. [581].

Згідно з Огбу, такі історичні умови створюють культурні рамки відносин між пригнічуваними групами, які відрізняються від відносин між іншими іммігрантами й американцями європейського походження. Культурні рамки відносин (еталонів) означають тлумачення людьми, ставлення до світу. *Культурні рамки відносин* кожної людини формуються частково і

завдяки історичному досвіду сім'ї. Наприклад, афро-американська дитина, можливо, і не була свідком лінчування, але переживання цих трагічних випадків може передатися дитині від спогадів в сім'ї або з історії Сполучених Штатів. Можливо, дитина-мексиканець і не відчула на собі дискримінацію, але вона часто чула про це під час розмов у родині [582].

Відмінності в культурних рамках відносин можуть бути результатом різної оцінки подій. Наприклад, європеець сприймає навчальні заклади як корисні і важливі, водночас представник пригнобленої групи оцінює їх як установи, яким не можна довіряти. Також відмінності культурних рамок сприйняття можуть бути результатом різної поведінки в певних ситуаціях. Наприклад, якщо офіціант поводить себе грубо, європеець може сприймати це як незадоволення своєю роботою, а представник пригнобленої групи розцінить це як ворожість у ставленні до нього.

Д. Огбу (Ogbi J.) розробив теорію, у якій намагається пояснити низьку успішність школярів і представників етнічних меншин. Він вважав, що традиційне пояснення низької успішності полягає в такому твердженні: потрібно ціле покоління або два для того, щоб зуміти успішно просуватися в суспільстві [581].

С. Ніето вважає це твердження правомірним, оскільки історичний і освітній досвід афроамериканців, індіанців, азійських американців і латиноамериканців істотно відрізняється від досвіду інших етнічних груп. Афроамериканців, американських індіанців і мексиканців навряд чи можна назвати новими іммігрантами. Багато з них проживають у США від кількох десятиліть до століть. З іншого боку, незважаючи на те, що іммігранти з Азії проживають в США чотири-п'ять поколінь, багато з них досить успішні в навчанні [569].

Очевидно, що деяким етнічним групам притаманний власний унікальний досвід входження в загальнодержавну культуру. Американські індіанці були завойовані і виселені на окремі території; афроамериканці взяті в рабство, їхні сім'ї були розділені; землі мексиканських американців

приєднано до Америки, і потім вони були колонізовані на власній землі; пуерториканці також були колонізовані, і їхня батьківщина досі перебуває під контролем США. Усі ці групи є представниками небілого населення США.

На думку Д. Огбу, необхідно брати до уваги не тільки особливості тієї чи тієї культури, а також те, яке становище в суспільстві займає ця культурна група, а також сприйняття нею доступних можливостей у суспільстві [582: 312- 334].

Д. Огбу класифікував більшість іммігрантів як добровільних (voluntary) – тих, хто приїхав в Америку зі своєї волі, і недобровільних – ті народи, які були завойовані або колонізовані (unvoluntary). Остання група ввійшла до складу США проти своєї волі: американські індіанці, африканці, мексиканці та пуерториканці. Згідно з вченим, до добровільних іммігрантів можна віднести всіх європейців і представників деяких народів Азії та Центральної Америки. Але не завжди легко визначити, до якої групи належить та чи та народність.

Дослідник визначив, що учні □ представники однієї етнічної групи демонструють абсолютно різні показники успішності. І такі відмінності можна пояснити соціополітичним контекстом, у якому вони перебувають. Учні можуть належати до тієї ж раси, що і домінувальна група, але мати нижчий соціальний статус. Як показує досвід, представники соціально й політично пригнічуваних груп завжди показують низьку успішність. Наприклад, учні-корейці та представники каст *бураку* показують досить низькі результати в японських школах, оскільки ці групи сприймаються як менш цінні в японському суспільстві. Коли вони іммігрують в Америку, то вчаться досить успішно в школі, оскільки сприймаються як представники японської більшості. Рівень IQ тестів у них вище, коли вони емігрують в інше суспільство. Фактор знецінення їхньої культури на батьківщині є визначальним, оскільки там вони сприймаються як меншини; в іншій країні вони мають інший статус і досягають високих результатів у навчанні.

Подібні приклади можна знайти в Америці і Канаді. Новоприбулі іммігранти показують кращі результати в школі і мають більш високу самооцінку, ніж ті, які народилися в США. Їхня успішність і самооцінка залежить не від етнічності, а від того, як їхнє співтовариство взаємодіє із загальнодержавною культурою, а також від того, яка самооцінка сформувалася на батьківщині, де вони розглядалися як меншини.

Д. Огбу підкреслює, що необхідно брати до уваги погляди, досвід, очікування добровільних і недобровільних меншин. Згідно з Д. Огбу, більшість добровільних меншин мають «свою легенду», відповідно до якої розглядають США як державу, що надає можливості всім здобути освіту і наполегливо працювати. Відповідно до цієї ідеї, навіть новоприбула людина повинна досягти успіху. Вони розуміють, що для того, щоб досягти успіхів, необхідно жертвувати багатьма речами, терпіти расизм, економічні труднощі, мати кілька робіт. Д. Огбу стверджував, що головна проблема полягає не в тому, що діти □ представники меншин □ мають іншу культуру, мову, тип мислення, стиль комунікації. Проблема полягає в історичному минулому, поневоленні й експлуатації, через які вони пройшли, і сформованому ставленні до цього. Діти сприймають навчання як процес, що дає нерівні результати: в їхніх громадах дорослі не отримують роботи, високої зарплати й інших благ, які залежать від рівня їхньої освіти.

Низькі успіхи в навчанні у дітей □ представників недомінуючих груп, □ на думку Д. Огбу, є результатом негативного ставлення пригнічуваних культур до навчання і школи. Він виділяє шість *причин*, з яких це може відбуватися:

1. Деякі представники пригнічуваних груп вважають, що для того, щоб добре вчитися в школі, вони повинні поводитися як білі.

2. Школярі побоюються, що добре навчання в школі може означати їхню відмову від власної культури.

3. Почуття ворожості школярів □ представників пригнічуваних культур □ може бути результатом конфліктів між адміністрацією шкіл, учителями та школярами.

4. Конфлікти зі шкільним персоналом та іншими учнями можуть посилювати недовіру до школи і привести до ігнорування ними шкільних правил, що, зі свого боку, може призвести до виключення зі школи та іншої форми покарання.

5. Школярі □ представники пригнічуваних культур □ можуть втратити віру у свої можливості, що часто вбиває прагнення до досягнення академічних успіхів.

6. Небажання поводити себе, як білі, може бути причиною небажання вчитися [578].

Ці шість причин заперечення школи можуть призвести, на думку Д. Огбу, до синдрому низької академічної успішності й антиакадемічних поглядів і поведінки, що виявляється в небажанні виконувати шкільну роботу через тиск, конфлікти і розчарування. У результаті всіх згаданих причин учні поводяться вороже по відношенню до школи та її правил.

Завдяки тривалій історії дискримінації й расизму в освіті представники недобровільних меншин відчують недовіру до освітніх установ. Діти з цих спільнот схильні до такого явища, яке Куммінс (Cummins J.) називає «знищенням ідентичності», коли знищуються їхня мова і культура як чинники, що визначають успішність навчання. Подібний негативний досвід є результатом того, що вони починають вважати ідею рівності «міфом» [561].

Як зазначає Д. Огбу, школярі □ представники меншин □ часто бувають втягнутими в процес, який він називає «культурною інверсією», під якою розуміють процес протистояння прийняттю культури і когнітивних стилів домінувальної групи. Школярі можуть наслідувати інший тип поведінки, який відрізняється від поведінки представників основної групи. Таке явище Д. Огбу називає «опозиційною поведінкою», що передбачає використання іншої мови, типів поведінки та інші прояви, невластиві домінувальній

культури. Д. Огбу і С. Фордхем (Fordham S.) називають необхідність прийняття чужих моделей поведінки «тягарем поведінки білих» [411].

Очевидним є те, що багато школярів □ представників пригнічуваних груп □ мають академічні успіхи і не відчують синдрому низької успішності, але, незважаючи на це, вони оцінюють свій шкільний досвід крізь культурні рамки відносин, що склалися через забобони і несправедливе ставлення. Важливо відзначити, що багато школярів □ представників пригнічуваних груп □ досягають успіхів не тільки в успішності, але і в економічному житті. Прихильники мультикультурних програм сперечаються, чи допоможуть освітні програми, що підтримують культурне різноманіття, учням, які відчують синдром низької успішності. Далі йтиметься про такі програми.

Теорії Д. Огбу також піддаються критиці, оскільки науковці вважають, що вони дотичні зі старою концепцією «культури бідності» – однієї з теорій генетичної і культурної несумісності, розробленої О. Льюїсом (Lewis O.) у 1960-х роках, яка популярна й нині і яку піддавали критиці за расистські та етноцентристські погляди. [508].

М. Гібсон писала, що багато вчених кидають виклик теорії Д. Огбу переважно через її нездатність урахувати внутришньогрупове різноманіття. [428]. З огляду на це означені теорії також вважають детерміністичними. Наприклад, типологія поколінь імміграції не підходить до групи американських мексиканців, яка поєднує елементи добровільних і недобровільних іммігрантів. Також у цій теорії не враховано особливості різних поколінь у межах однієї етнічної групи. У результаті останніх досліджень було виявлено, що друге покоління «добровільних іммігрантів» зазнає таких самих невдач у навчанні, що і «недобровільні», оскільки вони вже не сприймають з таким ентузіазмом «ідею успіху», як їхні батьки. Проте ця теорія вже далека від обмежень етноцентризму і розглядає питання входження в загальнодержавну культуру і питання взаємодії культур.

Перехідною теорією можна вважати *теорію бікультуралізму М. Федулло* [406]. На думку представників цього напрямку, бікультурна освіта – це один з методів протистояння дискримінації в шкільному середовищі. Бікультуралізм означає здатність функціонувати в іншій культурі і при цьому не втрачати зв'язок з власною культурою. Бікультуралізм вважається важливим складником освіти корінних жителів Америки. До 1970-х років федеральна політика навчання індіанців будувалася на ідеї декультурації. На противагу цій політиці був створений бікультурний підхід для того, щоб допомогти молоді корінного населення успішно діяти в домінуючій культурі, не приносячи при цьому в жертву власну культуру.

Одним із прихильників бікультурного навчання для аборигенів Америки є педагог і поет Майк Федулло. Основна риса його підходу полягає в полегшенні процесу вивчення англійської мови шляхом написання творів із тем, близьких індіанській культурі. Отже, вивчення англійської не було інструментом декультурації, а навпаки, слугувало способом вираження національної гордості. Індіанські діти, таким чином, успішно вивчали англійську мову і при цьому в них не виникало почуття того, що вони зраджують рідну культуру. Створюючи разом із учнями журнали, збірники, календарі, у яких вони друкували власні розповіді, вірші, есе, Федулло виховував у школярів почуття гордості за власну культурну спадщину і за набуті вміння писати й говорити англійською мовою. Крім того, він вчив своїх учнів розуміти культурні відмінності між індіанцями й білими американцями [406; 632].

Наступною перехідною теорією, що спочатку ґрунтувалася на ідеях асиміляції, стала теорія Л. Делпіт *«Освіта для досягнення економічної влади»*. [379].

Ліза Делпіт досліджує питання консультування школярів □ представників пригнічуваних груп □ з питань культури влади. Вона стверджує, що деякі представники мультикультурної освіти часто не розкривають дітям можливостей економічного процвітання в суспільстві.



Вона не відкидає важливість навчання критичного мислення, але стверджує, що школярів необхідно навчати норм прийнятного мовлення і поведінки для того, щоб розвивати в них уміння соціальної мобільності.

Працюючи в університеті Аляска, вона критикувала так званих ліберальних діячів освіти за те, що в навчанні корінних жителів Аляски вони акцентували увагу на їхній рідній культурі, тим самим завдаючи школярам шкоди і не готуючи їх до життя в більш широкому співтоваристві. Водночас вона критикувала вчителів, які практикують традиційні методи, ігноруючи особливості національної культури, що також важливо для підготовки до життя в суспільстві [660].

Л. Делпіт вивчала аналогічні проблеми, працюючи з учителями дітей-афроамериканців у школах Філадельфії. Білі вчителі часто висловлюють упевненість щодо того, як слід навчати і виховувати темношкірих дітей. Вони вважають, що важливо використовувати такі прогресивні методи, як розвиток, критичного мислення і уяви. Л. Делпіт виявила, що для реалізації цих завдань вчителі часто не проводять урок стандартною англійською мовою. Один із батьків висловив скаргу досліднику: «Моя дитина знає, як бути чорним, навчіть її бути успішною у світі білих» [382].

Л. Делпіт виділяє п'ять важливих аспектів, які необхідно враховувати, готуючи дітей □ представників пригнічуваних культур □ до того, щоб посісти вище місце в суспільстві:

1. Питання влади в суспільстві відображені в навчальному процесі. Л. Делпіт стверджує, що доцільно проаналізувати, як влада уряду й учителів поширюється на учнів, авторів підручників і розробників навчальних планів. Подібний аналіз може розглядатися як підготовка до розуміння впливу державної влади в галузі зайнятості.

2. Існують правила участі у владі або так звана «культура влади». У класі подібна підготовка може здійснюватися у формі самопрезентації учнів у різних формах, а також навчанні відповідного стилю спілкування й культури одягу.

3. Правила культури влади є відображенням культури тих, хто у цій владі. На думку Л. Делпіт, культура школи – це культура середнього і вищого класів суспільства. Тому для учнів □ представників пригнічуваних культур □ важливо брати участь у шкільних справах і пізнавати культуру школи.

4. Якщо ви ще не стали представником влади, чітке ознайомлення з правилами культури влади допоможе швидше стати її представником.

5. Ті, хто у владі, рідше усвідомлюють або хочуть усвідомлювати її існування. Ті, хто наділений меншою владою, дуже добре усвідомлюють її вплив. На думку Делпіт, білі вчителі та інші діячі освіти неохоче визнають той факт, що вони є частиною влади суспільства. З іншого боку, учні □ представники пригнічуваних культур □ чітко усвідомлюють вплив влади білих, і для них важливо непевно знати механізми здійснення влади в суспільстві [381].

Теорія Лізи Делпіт була досить популярною, тому що висувала подвійні завдання: з одного боку, збереження національної ідентичності, а з іншого – входження в загальнодержавну культуру. Подібні завдання перегукуються з завданнями мультикультурної освіти. Отже, теорію Л. Делпіт не можна вважати монокультурною, незважаючи на її акцент на акомодатії до головної культури. Базуючись на асиміляційній основі, вона тим не менш визначає перехід до нових ідей: культурного плюралізму й етнічного різноманіття.

Ідеї асиміляції та етноцентризму почали поступово витіснятися концепціями крос-культурної взаємодії (акомодатії) етнічних груп як суб'єктів виховання (О. Джуринський). Концепції крос-культурної взаємодії знайшли своє відображення в різних напрямках, орієнтованих на різноманіття в освітньому середовищі. Подібні напрями отримали назви „міжкультурна освіта”, „транскультурна освіта” і т. ін. Ці моделі можна вважати перехідними від монокультурної до мультикультурної політики в освіті. Моделі крос-культурної (інтеркультурної) освіти більше поширилися в

Європі, де використовувалися як освітня стратегія вирішення етнічних питань (поява мігрантів в гомогенному суспільстві).

Концепції крос-культурної взаємодії суттєво поширилися в педагогіці й освітній практиці США і Канади, які приймають велику кількість іммігрантів з різних країн світу. Концепції крос-культурної освіти з'явилися у зв'язку з оновлюваним етнокультурним різноманіттям, через прибуття до країн біженців та іноземних робітників. Расизм і дискримінація ставали серйозною проблемою таких суспільств, а оскільки визнавалося, що освіта відіграє провідну роль у вирішенні питання навчання життя в різноманітному світі, виникла проблема виходу із ситуації, що склалася, і забезпечення рівного доступу до освіти на всіх рівнях.

Отже, сформувався новий педагогічний підхід, спрямований на навчання взаємодії різних культур, на формування розуміння їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Такий підхід отримав назву «міжкультурна освіта». Термін «міжкультурна освіта» почав входити в практику в першій половині ХХ століття, коли в США було створено Бюро інтеркультурної освіти (1934-1954), чия діяльність спочатку була спрямована на підтримку дітей-іммігрантів другого покоління. У США міжкультурна освіта вважається ранньою формою мультикультурної освіти, і сам термін «міжкультурна освіта» відносять до 30 - 40 рр. ХІХ століття, пізніше з'явилось поняття «мультикультурна освіта». Ініціатором практики інтеркультурної освіти була Р. Д. ДеБуа (Du-Bois R. D.), яка практикувала відповідну освіту в школах Нью-Джерсі [391, 392].

У Канаді й нині ідея інтеркультурної освіти реалізується паралельно з політикою мультикультуралізму. В канадській провінції Квебек інтеркультурна політика прийнята на протигагу загальнодержавній політиці мультикультуралізму. Мета цієї політики - інтеграція іммігрантів в основний потік франкомовного квебекського суспільства на базі оволодіння французькою мовою як мовою більшості для того, аби всі громадяни змогли брати активну участь у житті суспільства і в загальній громадянській

культури. Квебекський уряд бачить стратегію «інтеркультурної політики» менш небезпечною для ідеї квебекського населення як окремої нації.

Уряд Квебеку називає стратегію інтеркультурної освіти політикою акомодатії. У 1991 році Урядом провінції був прийнятий план заходів щодо інтеграції іммігрантів, мета якого □ адаптація державних установ до різноманіття в освіті (Plan d'action gouvernemental [608]).

Така адаптація бачиться як важливий елемент моральної угоди між урядом Квебеку та іммігрантами. У законодавчих документах також зазначено, що проведена політика не повинна призвести до екстремальної ситуації, у якій представники різних культурних груп будуть жорстко зберігати свою культуру і дотримуватися власних традицій, залишаючи їх незмінними і неадаптованими, що буде супроводжуватися взаємним невіглаством та ізоляцією (Education Act). [396].

Адаптацію, зокрема й освітніх установ, до різноманіття суспільства уряд Квебеку вважає важливою умовою участі всіх мешканців різного походження в суспільному житті. У документах, що визначають інтеркультурну політику, заявлено, що суспільство, яке приймає, погоджуючись із культурним і релігійним різноманіттям, має право висувати іммігрантам відповідні вимоги, зокрема відповідність моральним цінностям, проголошеним у Статуті прав і свобод людини Квебеку, а також намір брати участь в інтеркультурному діалозі. Цей документ відображає проблематику важливих питань, обговорюваних керівниками багатонаціональних навчальних закладів на семінарах з міжкультурної освіти Міністерства освіти Квебеку. На думку Міністерства, основні напрями, сформульовані в контексті цієї політики, спрямовані на вирішення конфліктних ситуацій, у яких можуть опинитися школи Квебеку. Однак цей документ не надає ніякої детальної інформації та рекомендацій для вирішення всіх можливих конфліктів, оскільки його автори вважають, що кожна ситуація унікальна, а мета полягає у визначенні основних напрямів для прийняття рішень і адекватний дій. На основі цих загальних положень директори шкіл разом зі своїм персоналом можуть

розробити конкретні рекомендації для вирішення конфлікту цінностей, з якими стикаються квебекські школи.

Інтеркультурна педагогічна стратегія в освіті Квебеку визначає підхід, що складається з чотирьох ступенів, три з яких мають теоретичний, а четвертий – практичний характер. Кожен ступінь відображає певний етап у вирішенні питань культурної адаптації:

1. *Для чого потрібна акомодация культурного і релігійного різноманіття?*

- У відповідях передбачено аналізувати основні аргументи, що виправдовують потреби адміністрації шкіл адаптувати їхні норми і діяльність до шкільного різноманіття.

2. Наскільки далеко повинна зайти адаптація?

- Відповіді передбачають удосконалення законів, а також вимог до організації навчальної діяльності, що й визначає ступінь адаптації шкільного простору.

3. Як знайти взаємовигідні рішення?

- Відповіді пропонують елементи розроблення ефективних стратегій вирішення міжкультурних конфліктів і прийняття рішень у подібних ситуаціях.

4. Від теорії до практики.

- Етап спрямований на введення розроблених положень в освітню практику.

Інтеркультурна політика Квебеку передбачає взаємну адаптацію діяльності державних установ та іммігрантів. При цьому велике значення надається акомодатії культурних цінностей самих іммігрантів, а також тих проблем, які можуть виникати в процесі їхньої взаємодії, оскільки часто існує великий бар'єр між нормами й цінностями сім'ї та школи.

Визнання і прийняття культурних і релігійних відмінностей дозволяє відчувати школярам, що їхню культуру цінують, що своєю чергою буде формувати в них позитивне сприйняття школи. У документах, які

висвітлюють організацію навчальної діяльності, підкреслено, що досить легко виховати дітей-іммігрантів в опозиції до їхньої рідної культури, оскільки вони в основному з легкістю приймають норми нового суспільства, якщо їм надано вибір. Отже, вони повільно дистанціюються від культури своїх батьків, які часто сприймають це як заперечення і намагаються зануритися у свої традиції і звичаї, навіть якщо вони на батьківщині не дотримувалися їх. Діти ж усе одно будуть відчувати конфлікт цінностей і шукати власну ідентичність, яка буде змішаною та відмінною від їхніх батьків.

У документах також підкреслено, що інтеграція не повинна мати зворотного ефекту, якщо дитина зрозуміє, що цінності сім'ї і школи несумісні, у такому випадку матиме місце процес «декультурації», у результаті чого дитина не зможе ідентифікувати себе й вибрати адекватні моделі поведінки в сім'ї і своєму співтоваристві. Подібна ситуація не приведе до інтеграції іммігрантів у суспільство Квебеку.

Сучасні дослідження вчених Квебеку ставлять під сумнів твердження про відсутність дискримінації в школах, незважаючи на те, що політика освітнього рівності давно оголошена: «... якщо до всіх ставляться однаково, як свідчить цей гіпотетичний принцип, тоді школу не можна звинуватити в дискримінації, у ній є рівність». В останні роки бачення справедливості, обмеженість якої є очевидною, наприклад, по відношенню до дітей-інвалідів, для яких немає навіть пристосованих приміщень і відповідного обладнання, викликає багато критики. У зв'язку з цим з'явився термін «розподільча або компенсуюча справедливість», у якому відбито супутні явища:

- шкідливий ефект дискримінації, який визнає, що навіть за відсутності наміру практика або діяльність, яку вважають нейтральною, виключає або ставить у не вигідне становище деякі категорії людей;

- зростаюча тенденція вимагати від роботодавців упровадження заходів щодо усунення ненавмисної дискримінації; розумна акомодация, що стає все

більш популярною завдяки кільком рішенням Верховного Суду винятково з питань дискримінації [576, 577];

- вимога реалізації ідеї «рівності освітніх можливостей»; школи й інші освітні установи не можуть ділити учнів за принципом належності до домінуючої і недомінуючих культур, і зараховувати представників національних меншин до категорії «інших»;

- школи повинні надавати їм додаткові послуги, які задовольняють їхні специфічні характеристики.

Питання адаптації навчальних закладів до потреб багатокультурності, а також визнання плюралізму в Квебеку є невід'ємним від проблеми обмеження прав і свобод. «Усі зараз говорять про права, але ніхто не говорить про обов'язки; згідно з вимогами деяких батьків-іммігрантів, їм повинні надати все, що вони вимагають, тому що ми – «вільне мультикультурне суспільство». Цей принцип балансу, який спеціальна комісія назвала принципом взаємності, відображений у Статуті прав і свобод Квебеку так: «Користуючись фундаментальними правами і свободами, людина повинна виявляти гідну повагу до демократичних цінностей, громадського порядку та рівня добробуту громадянина Квебеку. При цьому ступінь обмеження деяких прав може бути визначений законом». Ідея можливого обмеження деяких прав підкреслюється в різних документах, зокрема, в доповіді «Школи Квебеку: основні положення політики і план дій». У доповіді пропонується знаходити баланс між правом «бути відмінним від інших» і «вимогою загальних норм, громадського порядку і справедливості розподілу». Подібні ідеї відображені в положеннях державної політики щодо інтеграції іммігрантів, яка встановлює деякі обмеження ідей плюралізму, а також закликає до «поваги фундаментальних освітніх цінностей і необхідності міжгрупового обміну». Документ також визнає, що попри рівність прав, «повинні бути реалістичні обмеження у вимогах адаптації установ, зокрема такі, як урахування можливостей підприємств як платників податків, наявність необхідних для ефективної діяльності норм, а

також і мовний вибір Квебека». Як перша, друга або третя мова навчання, французька стає засобом соціалізації квебекців різного походження [676].

Мета подібних обмежень у проходженні реалістичного шляху акомодатії через пошук розумного балансу між різними конкуруючими вимогами. Це передбачає узгодження індивідуальних і колективних прав з нормами, яких потребує життя в суспільстві, і ефективну діяльність установ у рамках обмежень доступних ресурсів.

Деякі автори, використовуючи термін «міжкультурна освіта», мають на увазі навчання комунікації, взаємовідносин, взаємодії в процесі комунікації двох культур [319].

Автор концепції інтеркультурної освіти (intercultural education) Д. Хупс (Hoopse D.) зазначає, що перші кроки до такого типу освіти були зроблені в 1968 році, коли людям продемонстрували вид Землі з космосу: концепція «Земля – космічний корабель» проникла в суспільну свідомість і стала символом нового глобалізму. Основною метою інтеркультурної освіти Д. Хупс називає підготовку учнів до життя в глобально залежному, культурно-плюралістичному світі, що дозволяє віднести його концепцію до глобальної освіти. Міжкультурна освіта Д. Хупса реалізує завдання двох концепцій: з одного боку, забезпечення учнів конкретними знаннями, вироблення конкретних умінь, необхідних для взаємодії з культурно відмінними в усіх галузях людської діяльності в контексті глобальної культури, з іншого – зміцнення культурної ідентичності й підвищення самооцінки учнів, які не належать до титульної культури, підготовка вчителя до роботи в класі, де учні представляють різні расові, етнічні групи.

У межах цього напрямку утворилися певні освітні практики. Підходи до навчання в контексті інтеркультурної освіти засновані на баченні багатонаціональної нації, терпимої до різноманіття, а також засновані на таких поняттях, як «терпимість», «демократія», «свобода», «взаємозалежність» [529].



Представниками інтеркультурної освіти були виділені основні базові цінності, які мають відобразитися у змісті освіти: повага до людської гідності і прав людини; повага до культур і культурного різноманіття (на відміну від культурного релятивізму, міжкультурна освіта не вимагає від школярів, щоб вони приймали культурну практику, що викликає у них огиду); повага до планети.

Ці цінності відображені в статті 29.1е Конвенції про права дитини: «Розвиток поваги до навколишнього середовища». Перші дві групи цінностей вважаються запозиченими з християнсько-гуманістично-ліберальних традицій, з інших традицій запозичена повага до природи. Цим цінностям протистоять расизм, етноцентризм і вандалізм, надмірне споживання і забруднення довкілля. Міжкультурна освіта визнає, що плюралістичне суспільство може надавати можливість для більшості етнічних меншин вчитися один в одного. Звідси випливає основна мета інтеркультурної освіти □ стимулювати міжкультурний діалог, цінність різноманіття і культурного обміну.

Перед інтеркультурною освітою поставлені такі завдання: розвиток крос-культурного й інтернаціонального розуміння; визнання поваги до культурних відмінностей; визнання прав людини і громадянських обов'язків; уведення в практику стратегій забезпечення рівного доступу та рівних можливостей в освітньому процесі.

Прихильники інтеркультурної освіти роблять спроби переосмислити вплив навколишнього світу на шкільне середовище. Однією з цілей інтеркультурної освіти є усунення механізмів расизму й етноцентризму та запровадження прийнятних шляхів виховання школярів у дусі плюралістичного суспільства.

Міжкультурна освіта спрямована на розвиток у школярів таких важливих знань і вмінь: знання про права людини і фундаментальні свободи; знання особливостей поведінки людей; усвідомлення власних поглядів і думок; знання сутнісних ознак расизму і фашизму; усвідомлення власної

громадянської відповідальності; усвідомлення власних культурних цінностей і їхнього коріння; розуміння інтеркультурного характеру суспільства; здатність оцінювати події та явища з різних позицій; розвиток комунікативних і крос-культурних умінь; розуміння екологічних проблем людства; розуміння зростаючої взаємозалежності і потреби інтернаціоналізації суспільства; розуміння причин і наслідків подій у світі.

Міжкультурна освіта пропонувала навчання альтернативних способів комунікації, які втягують учасників у процес трансформації: трансформації власної особистості й учасників комунікації, а також трансформації етноцентричних бар'єрів. К. Кушнер стверджує, що міжкультурна освіта визнає необхідність розуміння культурних відмінностей і схожості для того, щоб побудувати основу для ефективного співробітництва [367].

Важливим висновком прихильників інтеркультурної освіти стало те, що до різноманіття освітнього середовища належить не тільки етнічність, а й багато інших характеристик: соціальна належність, географічне походження, мова, релігія і система цінностей, академічний статус (таланти, інтереси), стать, вік, індивідуальні особливості.

Міжкультурна освіта спрямована на вирішення питань етнічного різноманіття і рівності як на рівні навчального плану, так на рівні організації навчального процесу. Представники цього напрямку висловлюють думку про те, що висунуті цілі можуть бути досягнуті за допомогою цілісного підходу. Це означає, що ідеї інтеркультурного підходу поширюються не тільки на навчальний план, а й на методи навчання. Передбачається, що кожна предметна галузь буде вирішувати певні завдання. Учителі та викладачі в педагогічній діяльності повинні враховувати: поваги до різноманіття можна досягти лише в тому випадку, якщо повага до різноманіття існує в класі. Рівність можливостей досягається тоді, коли в класі вчитель забезпечує рівний доступ до освітньої діяльності.

Всеохоплюючий підхід передбачає не тільки висвітлення ідей інтеркультурної освіти в межах спеціальних уроків і предметів, зокрема

таких, як «Освіта для світу», «Освіта і права людини», а відображення їх у всіх предметах на кожному уроці.

Інтеркультурна освіта передбачає реалізацію її ідей у межах навчальної діяльності в класі, на рівні шкільної політики, на рівні управління і на рівні системи освіти. Виділяють такі *критерії інтеркультурної освіти*:

1. Надання можливостей спілкуватися і співпрацювати в багатоманітному шкільному середовищі.

Це положення базується на теорії навчального процесу, в якому учні засвоюють дуже багато не тільки через зміст, а через контекст спілкування. Організація навчання на основі досвіду і взаємодії є головною рисою інтеркультурних проектів, де навчання і виховання здійснюється на основі взаємодії в етнічно- та соціально різноманітній групі. Учителі вважають, що завдяки організації взаємодії учнів у малих групах їм надаються рівні можливості.

2. Надання рівних умов у спілкуванні завдяки:

- створенню таких умов, коли участь у навчальній і позанавчальній діяльності беруть усі учні;

- врахуванню досвіду всіх дітей, їхньої мови, їхніх культурних знань, індивідуальних особливостей і здібностей.

Міжкультурна освіта передбачає антирасистську і антидискримінаційну діяльність не як щось окреме, а як частину діяльності в школі.

3. Навчальний план відображає дійсність різноманітного суспільства, не будучи етноцентричним. Навчальний план відображає знання в контексті різноманітних культур. Історичні постаті представлені як особистості, а не як стереотиповані представники етнічних груп.

Важливим аспектом вважається співпраця школи з громадськістю: діти здобувають освіту не тільки в школі.

Одним із найбільш значущих питань вважається якість підготовки вчителя. Професійні стандарти вчителя повинні базуватися на ідеях інтеркультурної освіти.

Незважаючи на те, що вже розроблено концепції інтеркультурної освіти в США і Канаді, практика впровадження її ще недостатньо широка. Проведене свого часу опитування з-поміж учителів шкіл (Д. Хупс) виявило такі думки, що склалися стосовно практики інтеркультурної освіти:

- немає чіткого визначення терміну «інтеркультурна освіта»;
- «інтеркультурна» освіта необхідна для шкіл, де є діти-іммігранти);
- ідеї інтеркультурної освіти досить складно відобразити у змісті навчальних предметів, крім викладання мов;
- інтеркультурна освіта, як правило, реалізується в інтеркультурних проектах і відображає особливості національної кухні, музики і т. ін.;
- на практиці в навчальному плані, як правило, ідеї інтеркультурної освіти не відображаються;
- інтеркультурна освіта не є пріоритетним завданням освіти, головними є академічні знання.

Цей вид діяльності досить новий у навчальних закладах, незважаючи на безліч видів діяльності, що використовуються в цьому напрямі на різних рівнях.

Вітчизняні та зарубіжні вчені-мультикультуралісти висловлюють критику на адресу концепцій крос-культурної (інтеркультурної) освіти. На думку О. Джуринського, суть таких концепцій полягає в тому, що концепції крос-культурної освіти передбачають стабільний баланс культурного різноманіття та монокультурності, «створення плюралістичної дилеми, що, по суті, виключає будь-який серйозний діалог через виховання різних культур [112].

Один із провідних американських учених у галузі сучасної мультикультурної освіти П. Горскі вважає, що, незважаючи на безумовно добрі наміри більшості прихильників інтеркультурної освіти, ця політика швидше підтримує домінуючу владу й існуючу соціальну ієрархію, а також нерівний розподіл влади і привілеїв. В одній зі своїх статей «Одних добрих намірів недостатньо» П. Горскі (Gorski) наголошує: «Незважаючи на всю

серйозність висунутих цілей, усе, що відбувається на практиці, підтримує існуючу соціальну і політичну ієрархію». На його думку, подібна освітня практика запроваджується таким чином, щоб не турбувати існуючий соціальний порядок в суспільстві: якщо ми не діємо так, щоб змінити існуючий соціальний порядок, хіба ми не підтримуємо його [445-448]. Учений стверджує, що, оскільки ця стратегія пропонується людьми при владі, відповідно, у ній відображені інтереси домінуючої культури й існуючий стан розподілу влади в суспільстві.

В огляді різної концептуалізації мультикультурної освіти від провідних дослідників, зокрема і Ніето [570], К. Слітер [646], К. Грант і К. Слітер [451], П. Горскі [445] з'ясовано, що, хоча кожен із них має власну унікальну концептуалізацію полікультурної освіти, вони всі поділяють такі ключові принципи:

(1) полікультурна освіта – це політичний рух і процес, який намагається забезпечити соціальну справедливість для учнів і студентів.

(2) полікультурна освіта визнає, що, хоча деякі індивідуальні практики в класах узгоджуються з філософією мультикультурної освіти, соціальна справедливість є інституційним питанням і може бути забезпечена тільки завдяки всебічній шкільній реформі.

(3) полікультурна освіта передбачає, що всебічна шкільна реформа може бути досягнута тільки за допомогою критичного аналізу системи влади і привілеїв.

(4) Основна мета полікультурної освіти – мета цього критичного аналізу – усунення освітньої нерівності.

(5) полікультурна освіта – це гарна освіта для всіх учнів [445:164-165].

Проте Горскі дійшов висновку, що багато професіоналів у галузі полікультурної освіти, хоча і з добрими намірами, «консерватизують полікультурну освіту», просто вивчають інші культури й відзначають їх різноманітність, але навряд чи вчать викорінювати сексизм, класовість, расизм та інші форми гноблення [320].

Проаналізувавши 45 навчальних програм з навчальної роботи щодо полікультурної педагогічної освіти, П. Горскі досліджував теорію і філософію, що лежать в основі полікультурних навчальних курсів. Його аналіз показав, що більшість курсів були спрямовані на формування в учителів прагматичних навичок і їхню особисту обізнаність, але не для їх підготовки відповідно до ключових принципів полікультурної освіти, зокрема таких, як критична свідомість і відданість освітній справедливості.

Шістнадцять відсотків навчальних планів відповідали консервативному мультикультуралізму Дженкса, Лі і Канпол [492], асиміляційним уявленням «іншого», але в них не приділено належної уваги системній нерівності та інформуванню учнів про неї. У п'ятдесяти восьми відсотках навчальних планів суттєво домінували елементи ліберального мультикультуралізму, завдяки яким відзначалися «відмінність і самосвідомість» [445].

Близько 29 % навчальних програм підпадали під критичний мультикультуралізм Дженкса, у якому викладачі могли виступати як агенти соціальних змін, кидаючи виклик нерівності. Викликає занепокоєння факт, що, незважаючи на те, що проаналізовані П. Горскі програми вказали, що вони викладають курс з мультикультурності, зміст 71 % навчальних програм несумісний з основними цілями мультикультурної освіти.

Мультикультурним педагогам необхідно задуматися про свою практику, щоб зрозуміти суперечності між їхнім навчанням та ідеями полікультурної освіти. Як уже зазначалося, якщо програми навчання вчителів містять один або два мультикультурні навчальні курси, то цього недостатньо для охоплення всіх аспектів багатокультурної освіти і культурного плюралізму. Деякі вчені запропонували включити багатокультурні концепції у навчальні програми для вчителів [669].

Згідно з концепціями кросс-культуралізму, самоцінність макро- і субкультур визнається й підтримується, позитивно оцінюються їхня культура і традиції, культурне та етнічне розмаїття не розглядається як об'єкт ліквідації. Такий підхід цілком можна вважати перехідним етапом від

концепцій монокультури до мультикультурності навчання. Однак, на думку критиків, цей підхід все ж може підтримувати поділ нації за етнічними і расовими ознаками і, таким чином, суперечить ідеї виховання як об'єднувального процесу.

### **Висновки до першого розділу**

Представлений аналіз соціально-історичних умов, що вплинули на зародження ідей полікультуралізму в Канаді та США, дав змогу визначити основні суб'єкти полікультурної освіти, здійснити аналіз державної освітньої політики полікультуралізму, розглянути основні напрями критики на адресу ідей і політики полікультуралізму.

Установлено, що історично в Канаді і США формувалася надзвичайно багатий національний склад населення. У США міграційні процеси стали одним з найбільш значущих чинників становлення багатокультурної і багатовітнічної держави. Для Канади властива особлива картина розвитку культурного та етнічного різноманіття, коли наявність двох домінуючих націй, а також розкидані території затримували асиміляцію інших етносів.

Акцентовано на тому, що США, а згодом і Канада раніше від інших країн зіткнулися з проблемою співіснування представників різних націй, віросповідань і культур. На початку ХХ століття у США різноманітність етнічного та культурного складу населення розцінювалися як загроза створення «єдиної нації». Кожен прибулий іммігрант був зобов'язаний прагнути стати «стовідсотковим американцем» відповідно до теорії «плавильного котла», що покликана розплавляти у собі все, що приходить, виробляючи натомість нового типового представника канадського та американського суспільства. Однак у другій половині ХХ століття подібна ідеологія втратила актуальність. Вихідці з Латинської Америки та Азії, які прибували до США і Канади, прагнули зберегти мовну, релігійну та культурну ідентичність, розвиваючи при цьому свою історичну спадщину й незалежність від інших культурних груп.

Наступний етап розвитку полікультурної освіти в США припадає на другу половину XX століття (1950-60 роки) і пов'язаний з активізацією соціально-політичних рухів за права і свободу громадян країни. Саме в цей період відбуваються студентські заворушення, зростає рівень злочинності в молодіжному середовищі, зокрема на національному та релігійному ґрунті, зароджується феміністський рух. Усе це актуалізувало проблему морального та ціннісного виховання молодого покоління, на основі якого повинно було відбутися переосмислення цілей і завдань освіти. Події цього періоду сприяли зміцненню ідеології полікультуралізму, яка підкреслює рівність і самоцінність усіх расових і етнічних культур. Багато американських і канадських політиків та ідеологів сприйняли теорію полікультуралізму як прояв справжнього плюралізму й демократизму суспільства.

Канада і США прийняли ідею педагогічного полікультуралізму як політичну відповідь на багатокультурність суспільства. Полікультурна модель відкидає уніфікацію культур за допомогою освіти. В існуючих політичних підходах обох країн спостерігається помітне зрушення до розширення початкових завдань підтримки культурних груп для вирішення проблем рівності соціальних можливостей їхніх представників. Ставиться мета надання рівних шансів усім субкультурам таким чином, щоб вони не були ізольовані в окремих секторах суспільства й не асимілювалися в загальну культуру. Ідея полікультуралізму, крім того, зосереджена навколо завдань нейтралізації етнічних питань у політиці та ідеології.

За наявності в обох країнах різних аспектів розуміння полікультуралізму, виявлено важливі спільні концепти: демографічний, ідеологічний (США- перспективний) і політичний. На основі вивчення відомостей про населення Канади та США і особливостей його формування були виділені суб'єкти виховання та освіти в багатокультурному поліетнічному середовищі. Як групові суб'єкти задіяні титульні та малі етноси (етнокультурні групи), іншим суб'єктом є меншини, представники субкультур.



Установлено, що теоретико-методологічними основами полікультурної освіти стали ідеї гуманістичної психології про визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої особистості, віри в позитивне творче начало людини, її соціальну спрямованість, що є передумовою і умовою спільного співіснування і виживання людини. Означений аспект знайшов відображення в концепціях полікультурної освіти про надання рівного права кожного члена соціуму на самоактуалізацію.

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дав змогу визначити, що теорія і практика полікультурної освіти широко спираються на дослідження про вплив культури на становлення особистості, взаємодії особистості і культури, залежності психічних властивостей індивіда від його зв'язків із соціокультурним оточенням. Проведений контент-аналіз підтверджує існування різноманітних дефініцій терміна “полікультурна освіта”, що пропонуються широким колом як українських (В. Болгаріна, О. Гаганова, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, І. Лощенова та ін.), так і американських (Г. Баптист, Дж. Бенкс, Д. Беннет, М. Гібсон, К. Грант, С. Ніето, К. Слітер, С. Фрейзер та ін.) науковців. Найбільш повним американські науковці вважають визначення, запропоноване Асоціацією з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development), – це гуманістична концепція, що базується на поширенні культурного розмаїття, прав людини, соціальної справедливості та альтернативи вибору способу життя всіма людьми. Вона є обов'язковою для якісної освіти і включається у навчальний план та визначає адміністративні зусилля з метою допомогти учням скористатися якомога більшою кількістю моделей, альтернатив і можливостей з усього спектра різних культур. Така освіта дає змогу здійснювати індивідуальний розвиток у межах будь-якої культури. Кожна особистість одночасно усвідомлює, що певна група (етнічна, культурна, соціальна і расова) існує автономно як частина взаємозв'язаної та взаємозалежної соціальної спільноти. Відтак,

індивіда заохочують розвивати соціальні вміння, які дають змогу співіснувати з іншими культурними групами.

У дослідженні дотримуємося тлумачення полікультурної освіти як процесу цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтується на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому та супроводжується сприйманням і осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ.

Доведено, що на становлення полікультурної освіти значно вплинули педагогічні концепції і практика асиміляції та етноцентризму, які походять з ідеї асиміляції, тобто неприйняття багатокультурності і необхідності реставрації монокультурного суспільства з верховенством цінностей домінуючого етносу. Американська педагогіка до кінця 1960-х років орієнтувалася на концепцію формування однорідної нації, передбачала за допомогою освіти консолідацію етнічних уламків навколо мови та культури англосаксонського протестантського ядра. Одним з принципів асиміляції малих груп в США і Канаді була вимога навчання тільки англійською мовою та обов'язкове початкове навчання в державних установах і ізоляція дітей малих субкультур від сім'ї.

Підкреслено, що прихильники педагогічного етноцентризму малих субкультур у США і Канаді вважають, що викладання у школах має проводитися з точки зору певної малої культури. Передбачалося виховати індіанських, мексиканських, афро-американських школярів таким чином, щоб вони повірили в те, що можуть досягти успіху в житті, що просування по соціальній і економічній сходах є не тільки привілеєм білих. Етнічні програми на початкових стадіях розглядалися як спроби втілення ідей мультикультуралізму.

Упродовж другої половини ХХ століття в Канаді і США створено законодавчу основу політики полікультурної освіти. У США істотну роль в

ініціюванні подібної політики зіграли ряд гучних судових процесів (*Plessy v. Fergusson, Brown v. Board of Education of Topeka* та ін.). Урядові доповіді актуалізували увагу держави до стану освіти представників різних етнічних груп (довіді Колмен, Дженкса). Було прийнято низку законів, що стосуються реалізації ідей рівності освітніх можливостей. У Канаді ухвалення низки державних законів і програм забезпечило реалізацію ідей полікультуралізму в різних сферах суспільного життя, у тому числі й освіти.

Доведено, що невід'ємним і важливим складником полікультурної освіти є двомовна (білінгвальна) освіта, що набуває особливого значення у зв'язку з нинішніми та майбутніми змінами в структурі населення Канади і США. Вона є не лише важливою умовою подолання мовного бар'єру й досягнення академічних успіхів школярами в багатонаціональному класі, а й допомагає зрозуміти культурну, етнічну ідентичність і водночас долучитися до загальнонаціональних людських цінностей. Для реалізації принципу полікультурності в освітньому процесі необхідно: 1) визначати обсяг культурологічного матеріалу, запропонованого для вивчення; 2) виявляти, якого роду культура відображена у в текстовому матеріалі, і відповідним чином подавати навчальний матеріал; 3) порівнювати і проводити паралель між іншомовною культурною реалією та національним культурним явищем; 4) кожна опанована іноземна мова розширює культурні знання людини, даючи їй можливість стати повноправним членом полікультурного суспільства.

Результати дослідження засвідчили неоднозначне оцінювання науковцями та державними діячами освітньої політики полікультуралізму в обох країнах, яка сприймається по-різному й піддається критиці. Ідеологи євроцентристської освіти вважають полікультуралізм підривом цілісності держави. Вони вважають, що подібна політика веде до невиправданих істотних фінансових витрат на культурно-освітню підтримку етнічних груп. Прихильників полікультуралізму звинувачують у недобросовісній і недемократичній передвиборній агітації, під час якої виборців об'єднують за

етнічною ознакою. Представники титульних етнокультурних груп бачать в полікультурній освітній політиці загрозу зниження свого соціального статусу.

## **РОЗДІЛ II**

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У США І КАНАДІ**

#### **2.1. Полікультурне середовище та його роль у системі освіти Канади і США**

На формування і розвиток світового полікультурного середовища другої половини ХХ – початку ХХІ ст. вплинула низка чинників, провідними з-поміж яких визнані такі: збільшення числа суб'єктів міжнародних відносин, що в підсумку призвело до зростання числа учасників міжкультурного діалогу як на міжнародному, так і на регіональному рівнях; інтенсифікація міграційних процесів, що загострює протиріччя між власними національно-культурними особливостями людини та існуючими в новому для неї соціокультурному оточенні, що може призводити до дезорієнтації особистості в іншокультурному середовищі.

Сьогодні педагоги США і Канади стикаються з гострою проблемою підготовки учнів з різних культурних груп та з різним культурним досвідом до життя в динамічному суспільстві, у якому, як зазначають експерти, не буде надто багато робочих місць для таких людей. До того ж, Сполучені Штати і Канада стають дедалі більш різноманітними, але США все ще не вдається забезпечити рівність різним расовим, етнічним, гендерним, економічним, мовним і релігійним групам. Розрив у рівні доходів та заможності продовжує збільшуватися, через що кількість людей, що належить до середнього класу, зменшується, а кількість людей, що входить

до групи населення, яка не може задовольнити базові потреби своїх сімей, навіть працюючи на умовах повної зайнятості, збільшується. Перекл.1

Школи у США стають усе більш різноманітними, водночас частка білих учнів зменшується. У сьогоденні державних школах «кольорові» учні складають більше половини від кількості всіх учнів; до того ж частки американців азійського походження та латиноамериканців збільшуються найшвидше [559]. Згідно з прогнозами, до 2023 року «кольорові» учні складатимуть 55 % від кількості учнів початкових і середніх державних шкіл [560]. Однак раса та стать їхніх учителів не відповідає ані складу учнів, ані загальному складу населення, що відображено на Рисунку 2.1. Понад 80 % учителів – це американці європейського походження, 76 % з яких – жінки [560]

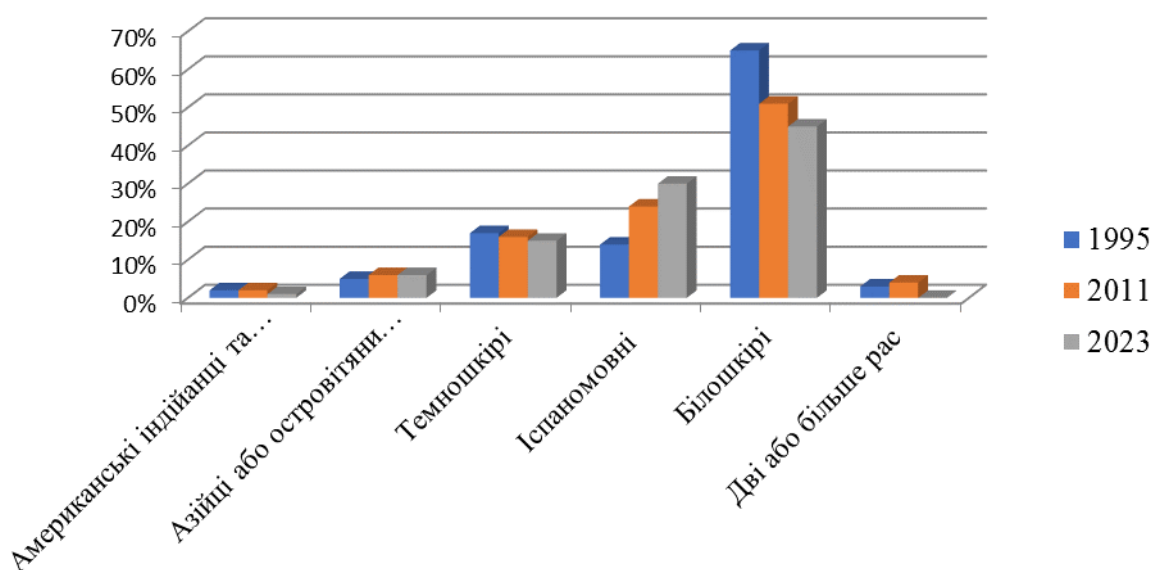


Рисунок 2.1 Панетнічне та расове різноманіття вчителів та учнів з першого до останнього класу у 2011 р.

Джерела: (1) U.S. Census Bureau (2014) [684], (2) National Center for Education Statistics (2014) [561]. (3) National Center for Education Statistics (2014) [560].

Расове й етнічне різноманіття в державних школах має різну інтенсивність у різних регіонах, як це показано на Рисунку 1.2, і у різних штатах всередині регіонів. «Кольорові» учні вже складають більше половини учнівського контингенту в західних і південних штатах. Більше 40 % учнів державних шкіл у західних штатах є латиноамериканцями, ще 10 % є американцями азійського/тихоокеанського походження. Майже 25 % учнів державних шкіл у південних штатах є афроамериканцями. Школи штатів Середнього Заходу найменш різноманітні – тут «кольорові» учні складають лише третину учнівського контингенту. Кольорові учні складають більшість майже в усіх найбільших шкільних округах країни – лише один з чотирьох учнів 100 найбільших округів є білим [628]. Це етнічне різноманіття охоплює також дітей із родин, що іммігрували нещодавно, які вдома здебільшого розмовляють не англійською мовою, що потребує від шкіл наявності програм, згідно з якими діти вивчали б і предмети, що викладаються в американських школах, і англійську мову.

Означені зміни впливають на освітню політику держави, під якою прийнято розуміти науково обґрунтовану діяльність держави, спрямовану на підтримку і розвиток усієї системи народної освіти. Держава пропонує суспільству модель взаємин з культурою і освітою, визначає основні пріоритети в цій галузі і пропонує основні шляхи їх реалізації. У різних державах типи і моделі освітньої політики не є ідентичними. Однак в освітній політиці будь-якої держави наявні три складові частини: *концептуальна, економічна, законодавча.*

*Концептуальна* частина освітньої політики містить ціннісний, філософсько-змістовний аспект політики держави. Саме тут визначаються стратегічні освітні цілі держави, виявляються пріоритети, що висуваються перед усім суспільством.

Поряд зі змістовно-концептуальними питаннями особливу роль відіграють *економічні* і правові складові, що є важливими механізмами реалізації освітньої політики. Позиція держави щодо принципів фінансування

системи освіти є ключовим питанням її економічної підтримки. Визначаючи принципи фінансування (повне, часткове, пайове), держава бере на себе відповідальність за їх послідовне впровадження в життя, тим самим визначаючи фінансові умови існування системи освіти. Ці умови можуть бути стимулювальними чи навпаки.

Третьою важливою складовою освітньої політики є *закони*, що безпосередньо регламентують організаційно-навчальну діяльність. У цьому випадку важливі не тільки закони, безпосередньо пов'язані із галуззю освіти, а й суміжні закони. Це система законодавчих актів, які зумовлюють правила функціонування загальнонаціональної освітньої системи. Освітня політика є багаторівневою системою, у якій інтегруються різні складові, але домінують повинна стати ідея пріоритету загальнолюдських духовних цінностей, що втілюються через національний менталітет. Роль освітньої системи в утвердженні цієї ідеї виняткова [53].

У полікультурному суспільстві освіта будується з урахуванням особливостей полікультурного середовища. Означена проблема активно розробляється американськими дослідниками в галузі освітньої політики, що знайшло відображення в низці наукових публікацій [292, 314, 342]. Вчені вважають, що історичне різноманіття національних і етнічних культур створило сприятливі передумови для полікультурної освіти, що стала єдиним можливим способом створення в навчальних закладах сприятливого соціально-психологічного середовища, у якому кожен учень, незалежно від ідентичності, має рівні можливості для реалізації своїх потенційних здібностей у процесі навчання.

На думку багатьох дослідників [302, 308, 417], полікультурне освітнє середовище диктує нагальну потребу здійснювати освітній процес з урахуванням етнокультурного чинника, одночасно створюючи умови для пізнання культури інших народів, що має сприяти вихованню толерантного ставлення між учасниками освітнього процесу.

Наступною складовою полікультурного середовища, що впливає на освіту, є *релігія*.

США є не лише багатоетнічною країною – це також країна, у якій багато різних релігій. За останні 40 років нові хвилі іммігрантів з усього світу принесли з собою релігії, незнайомі багатьом мешканцям Сполучених Штатів.

США і Канада – одні з небагатьох розвинених країн світу, де велика частина населення стверджує, що релігія відіграє важливу роль в їхньому житті. Згідно з першою поправкою до Конституції США, запропонованою Конгресом у 1789 році і ратифікованою в 1791 році, Конгрес не має права підтримувати будь-яку релігію або затверджувати державну релігію і забороняти вільне віросповідання. Сучасна мультирелігійна картина США складається з представників таких віросповідань: 51,3 % населення вважають себе протестантами; 23,9 % – католиками; 12,1 % не належать до будь-якої конфесії; 1,7 % – мормони; 1,6 % – інші християнські конфесії; 1,7 % – іудеї; 0,7 % □ буддисти; 0,6 % – мусульмани; 2,5 % сповідують іншу релігію, крім вищевказаних. Найпоширенішою конфесією в США є римо-католицька церква, друга за величиною – південна баптистська церква [409].

Релігійна культура відображає рівень освіти і соціально-класову належність індивіда. Цікаві відомості отримані Центром релігійних досліджень Принстонського університету, які показують вплив рівня освіти на сприймання Біблії. Так, серед випускників шкіл 58 %, а з-поміж випускників коледжів тільки 14 % сприймають її в буквальному сенсі. Кореляція спостерігається між релігійною культурою та економічним статусом індивіда: 49% людей з доходом менше 20 тис. доларів у рік не ставлять під сумнів жодного положення Біблії, а з доходом вище 50 тис. доларів у рік – тільки 14% [114:134].

Різні релігійні вірування учнів можуть викликати проблеми для педагогів у деяких спільнотах. Доцільно брати до уваги релігійні свята, а



також релігійні правила, що стосуються шкільної програми, обідів у шкільній їдальні, спілкування хлопців та дівчат і шкільної форми.

Зазначимо, що сьогодні в США церква переглядає свої колишні погляди і позиції стосовно людей з темним кольором шкіри. Так, у 1995 році на своїй щорічній конференції конфесія південних баптистів США попросила вибачення в чорного населення країни за ту роль, яку вони відіграли у виправданні рабства [114 : 140].

Хоча сьогодні у США небагато шкіл є однорідними в релігійному плані, та чи та школа може відчувати домінуючий вплив з боку сімей, що належать до однієї релігії, яка визначає очікування батьків від школи і вчителів. У тому випадку, якщо релігійні переконання і шкільна політика суперечать один одному, педагоги мають серйозні проблеми.

Батьки-іммігранти зазвичай бажають, щоб їхня дитина навчалася і стала освіченою, але вони не завжди згодні з підходами школи до викладання та навчання і не завжди приймають світські цінності державних шкіл як такі, що підходять їхній сім'ї. Цінності – це якості, які батьки вважають бажаними й важливими в навчанні своїх дітей; вони містять такі складники, як моральність, працелюбність і турботливість, часто з релігійним забарвленням. Робота у співпраці з батьками та спільнотами – це важливий крок на шляху до забезпечення справедливої освіти всіх учнів.

Думки щодо ролі та місця релігії в освіті мають значні розбіжності. У США школа історично є протестантською, що визначає моральні стандарти освіти, а також свята (в основному християнські). Хоча перша поправка до Конституції визначає відокремлення церкви і держави, вона є однією з найбільш суперечливих статей Конституції, оскільки різні люди і групи людей тлумачать її у своїх інтересах.

Більшість шкіл у США закриваються на різдвяні канікули, а іноді на Великдень. Християни усвідомлюють, що інші люди можуть не відзначати цих свят, але очікують, що всі повинні визнавати їх право закривати школи на святі дні.

Також різняться думки батьків щодо молитви в школах. Нагадаємо, що молитву в школах було скасовано рішенням Верховного суду США в 1963 р. Деякі групи батьків за підтримки законодавчих органів ведуть боротьбу за відновлення молитви в школі, а також за виключення зі шкільного курсів теорії еволюції і статевого виховання [495].

Незважаючи на те, що школа і релігія відокремлені один від одного, релігія може бути в школах предметом вивчення.

У питаннях, що стосуються виховання релігійної толерантності, полікультурна освіта базується на теорії А. Маслоу про ієрархію потреб індивіда, головним чином, потреб безпеки і належності. Якщо ці потреби не знаходять задоволення, то в учня зростає рівень стурбованості, дискомфорту, страху, що може перешкоджати реалізації найвищої потреби індивіда – самоактуалізації закладеного в ньому потенціалу. Пошук релігії є однією з потреб духовної самореалізації особистості учня. Учитель повинен бути обережним у своїх висловлюваннях щодо релігій, уникати категоричності, не засуджувати культурні характеристики релігійних груп, не проявляти в погляді, тоні зневагу до учня іншої віри. Учитель, який демонструє повагу до всіх релігій, створює в учнів □ представників релігійної меншини □ почуття впевненості і комфорту, надаючи тим самим умови рівності в отриманні освіти. Полікультурний учитель розуміє, що не можна стереотипувати учня з будь-якої релігійної групи, оскільки сама група не однорідна. У членів групи є різні ціннісні орієнтації, погляди, відносини [495].

Розуміючи, що він несе відповідальність за створення психологічного клімату в середовищі учнів і викладачів свого навчального закладу, учитель не допустить у ній випадків релігійної дискримінації.

З проблемою релігійного різноманіття полікультурного середовища тісно пов'язані питання цензури, з якою в США пов'язаний цілий рух, що надихається релігійними групами. Цензура навчальної літератури є предметом активних суперечок, у процесі яких багато вчителів і адміністраторів були звільнені або змушені подати у відставку. Противники

цензури заявляють, що академічна свобода, а разом з нею і система освіти загалом, перебувають у великій небезпеці. З іншого боку, прихильники цензури твердо переконані у своїй правоті, посиляючись на щораз вищі показники неписьменності, особливо з-поміж небілого населення, випадки насильства і вандалізму в стінах навчальних закладів.

На їхню думку, причиною всього цього є скасування молитви в школах, а також розбещувальна сутність змісту більшості навчальних матеріалів, що містить питання статевого виховання, контрпропаганду наркотиків, куріння і алкоголю, публікації про війну, злочинність, смерть, насильство. На думку прихильників цензури, зміст підручників написано занадто реалістичною мовою, що демонструє неповагу до релігії і влади, підриває культурні та соціальні цінності, а, отже, перешкоджає вихованню патріотів своєї країни [155].

Питання цензури тісно пов'язані з ще однією сферою суперечностей у галузі освіти – з політичною коректністю, яка вважається сьогодні серйозною педагогічною проблемою. Цей термін виник і поширився в 1991 році. Поступово це явище в США вилилося у свого роду офіційну ідеологію, норму повсякденного життя, яку не всі приймають і водночас не наважуються оскаржувати.

Проблема політичної коректності в освіті стоїть особливо гостро. У школах і вузах проводиться своєрідний експеримент задля зміни свідомості цілого покоління учнів. Ідеться про подолання забобонів, що панували в американських школах і університетах з дня їх заснування. Сьогодні вже недостатньо просто утримуватися від образливих зауважень на адресу тих чи тих меншин. Від студентів і викладачів потрібне «утвердження і пропаганда різноманіття». Непокора новим порядкам і нормам може призвести до покарання, зокрема й до відрахування або звільнення [155 : 81].

Найбільшою проблемою, пов'язаною з політичною коректністю, є труднощі спілкування з активістами цього руху. Це визнається більшістю викладачів як середньої, так і вищої школи. Наприклад, білі студенти,

постійно чуючи про жорстоке поводження в минулому білих людей з чорними, відчують необґрунтоване почуття провини: «Чому я повинен це слухати, адже я не жив тоді?», «Чому я повинен нести відповідальність за тих, хто жив тут сто років тому?» [116].

Той факт, що сьогодні дискримінація в США є одним з найбільш серйозних правопорушень, дозволив батькам деяких погано успішних учнів (особливо небілих) вдаватися до тиску на адміністрацію навчального закладу під час переведення учня до наступного класу, погрожуючи звинуваченням у дискримінації. Батькам таких учнів зазвичай вдається домогтися переведення дитини, незважаючи на її академічну неуспішність. Такі випадки мають місце в коледжах і університетах, особливо, коли справа стосується студента, який отримав змогу навчатися завдяки спеціальній програмі підтримки.

Подібна практика соціального вирівнювання, що отримала назву «переведення за соціальними мотивами», викликає обурення прихильників полікультурної освіти, які вбачають у ній зловживання справжніми цілями освіти, що в підсумку призводить до зниження рівня освіченості нації [300, 303, 350, 417, 424].

Останнім часом в університетах країни з'явилися обов'язкові програми для першокурсників, спрямовані на виховання чутливості до питань культури. Ці нововведення викликають побоювання прихильників полікультурної освіти, оскільки як методи використовуються переважно тести, а не відкриті дискусії, що дають змогу обміну інформацією. В результаті всі студенти починають говорити одне і теж, що позбавляє учасників процесу навчання можливості взаємозбагачення досвідом. Програма курсів, які вважаються політично коректними, є найбільш легкою для отримання заліків. Зміст таких курсів, як правило, зводиться до розмови про етнічну, статеву і класову рівність, нав'язуючи толерантність і «правильне мислення». Однак, як правомірно зауважив Г. Д. Дмитрієв, «не можна насильно змусити людину вірити в ідею, якою б благородною вона не була» [114 : 105]. За словами деяких американських учених [263, 315, 444],

подібні спроби культивування толерантності призведуть до негативних наслідків. Такий підхід є небезпечним для більш вираженого поділу університетського кампусу за расовими і класовим ознаками. Те, що прихильники політкоректності вимагають від освіти, прикриваючись поняттям «полікультуралізму», насправді є прагненням влади до самоствердження.

Полікультурне середовище американського суспільства, у якому обов'язковими складниками є культура суспільства, сім'я, школа, однолітки і релігія, породжує передумови для створення полікультурного освітнього середовища в стінах навчального закладу. Це система безперервних, цілеспрямованих педагогічних дій учителя задля озброєння учня не готовим знанням, а вмінням критично мислити для того, щоб самостійно виносити оцінні судження про культурні явища, історичні й політичні події, уникаючи упередженої думки.

Наступним важливим аспектом різноманіття, який впливає на школи, є *домінуюча культура*. Політичні та суспільні інститути США і Канади розвинулися на основі англосаксонської та західноєвропейської традицій. Англійська мова склалася з мов, якими розмовляли різні завойовники та правителі Великої Британії впродовж її історії. Правова система країн походить від англійського звичаєвого права; політична система демократичних виборів – з Франції та Англії. Білі протестанти англосаксонського походження (БПАП) історично мають значний вплив на судову систему, школи, соціальне забезпечення та ведення підприємницької діяльності, що позначається на багатьох сторонах нашого життя. Впродовж багатьох років населення США і Канади пристосувало традиційні особливості та цінності БПАП, що стали кістяком, до загальної культури, яку люди з інших країн назвали американською. Хоча більшість соціальних інститутів США і Канади все ще функціонують під сильним впливом коріння БПАП, на загальну культуру вплинули і продовжують впливати численні культурні групи, які ввійшли до складу населення країни.

Найістотнішою цінністю домінувальної культури є *індивідуалізм*, для якого характерне переконання в тому, що кожна людина сама собі господар, сама розпоряджається своєю долею, і буде підійматися або опускатися соціальними щаблями лише на основі власних зусиль [311]. Цей індивідуалізм ґрунтується на західному світосприйнятті, згідно з яким люди можуть контролювати як природу, так і свою долю. Рисами, що підкреслюють цю базову цінність, є підприємливість, честолюбство, дух суперництва, упевненість у своїх силах, незалежність, цінування гарного життя та сприйняття людей як окремих від природи та вищих за неї. Придбання найновіших моделей мобільних телефонів, інших технічних пристроїв, машин, яхт і будинків є мірою успіху та досягнень.

Розглядаючи *культурну ідентичність*, соціологи називають групи у США субсуспільствами або субкультурами, тому що вони існують у контексті більшого суспільства або культури, яка має спільні політичні й соціальні інститути [627]. У більшості країн є численні групи, але США особливо багаті на різні групи, з яких складається населення, наприклад, як національність, релігія, стать, сексуальна орієнтація, вік, соціально-економічний статус, рідна мова, географічний регіон, а також здібності або виняткові умови, як це показано на Рисунку 1.3.

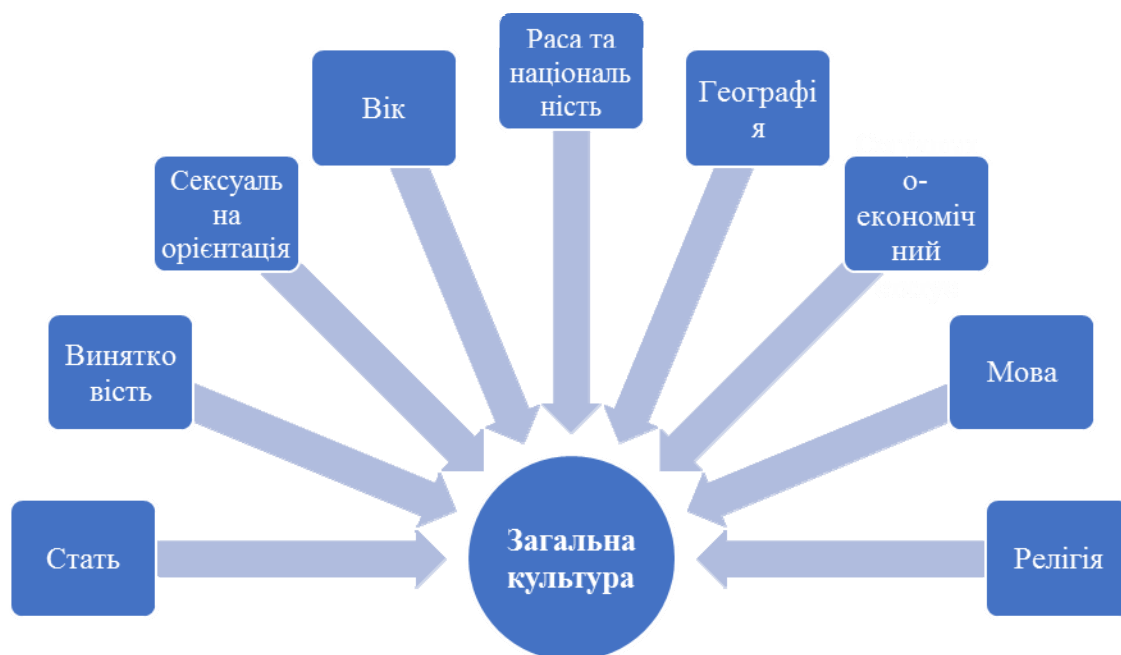


Рисунок 2.1. Культурна ідентичність

Культурна ідентичність базується на членстві у низці груп, на які впливають домінуюча культура, дискримінація та співвідношення сил між групами в суспільстві.

Структурна асиміляція відбувається, коли домінуюча культурна група має спільні первинні стосунки з другою групою, винятково із членством у соціальних клубах, змішаними шлюбами та рівністю привілеїв у суспільстві. Асиміляція зазвичай відбувається успішно, коли йдеться про більшість добровільних іммігрантів, особливо якщо вони білі (хоча вона може відбуватися досить повільно – упродовж життів кількох поколінь), чого не можна сказати про іммігрантів недобровільних, завезених примусово як рабів. Багато сімей прожили в країні вже багато століть, але так і не змогли асимілюватися на структурному рівні через тривалу дискримінацію.

Білі іммігранти з Європи зазвичай структурно асимілюються впродовж кількох поколінь після прибуття до цієї країни. Міжгрупові шлюби – рідко доволі звичайна у білих етнічних і юдео-християнських групах. Міжрасові шлюби (між людьми різних етнічних і расових груп) зараз трапляються все

частіше. Більш ніж дві третини американців азійського походження та половина латиноамериканців одружуються не з представниками своїх етнічних груп. Проте лише 7% білих і 17% афроамериканців одружувалися з представниками інших груп у 2008 [526]. Молоді люди, що належать одночасно до двох рас, зараз більш схильні визнати своє мішане походження, аніж у минулому. Згідно з даними, наданими під час переписів респондентами щодо себе самих, 2% населення вважають себе представниками двох рас, при цьому себе вважають такими 3% школярів із першого по 12 класи [559, 681].

Школи історично сприяли асиміляції, бо в них людям, які нещодавно іммігрували, викладалися англійська мова й американська культура. До виникнення руху за громадянські права, «кольорові» студенти зрідка могли натрапити на згадки про себе в підручниках або почути від учителя на уроці матеріал з історії та культури своєї групи. Навіть сьогодні навчальна програма опротестовується в деяких спільнотах, коли сім'ї учнів помічають, що їхні культури та цінності залишилися поза увагою. Коли на початку 1990-х років розроблялися перші стандарти викладання історії США, історики, що займалися цим розробленням, запропонували мультикультурну програму, яка б віддала данину подібностям і відмінностям етнічних груп, з яких складається населення Сполучених Штатів. Тоді деякі дуже впливові та могутні люди й групи людей звинуватили цей проект у тому, що він сприяє розбіжностям між групами і тим самим підриває єдність країни й патріотизм. Коли ці стандарти було подано до Конгресу, їх не прийняли – проти проголосувало 99 конгресменів, за – лише 1 [666].

Наступним чинником, який відіграє значну роль у розвитку полікультурної освіти США і Канади, є рівень імміграції, яка впродовж усієї історії становлення й розвитку цих країн відігравала провідну роль. Імміграція й сьогодні продовжує впливати на населення держави. За більше ніж десять років до Сполучених Штатів іммігрувало близько 1 мільйона людей щорічно. Більше половини людей, що проживають у штатах



Каліфорнія, Нью-Йорк, Флорида і Техас, народилися за межами Сполучених Штатів [688]. Більше ніж кожен четвертий мешканець Каліфорнії і кожен п'ятий мешканець Нью-Йорка народжений за кордоном [455]. Хоча багато нових іммігрантів оселяються в міських агломераціях з населенням у принаймні 50 000 мешканців, більше половини сьгоднішніх іммігрантів проживають на їхніх околицях; менше 5% нових іммігрантів живуть у сільській місцевості [681].

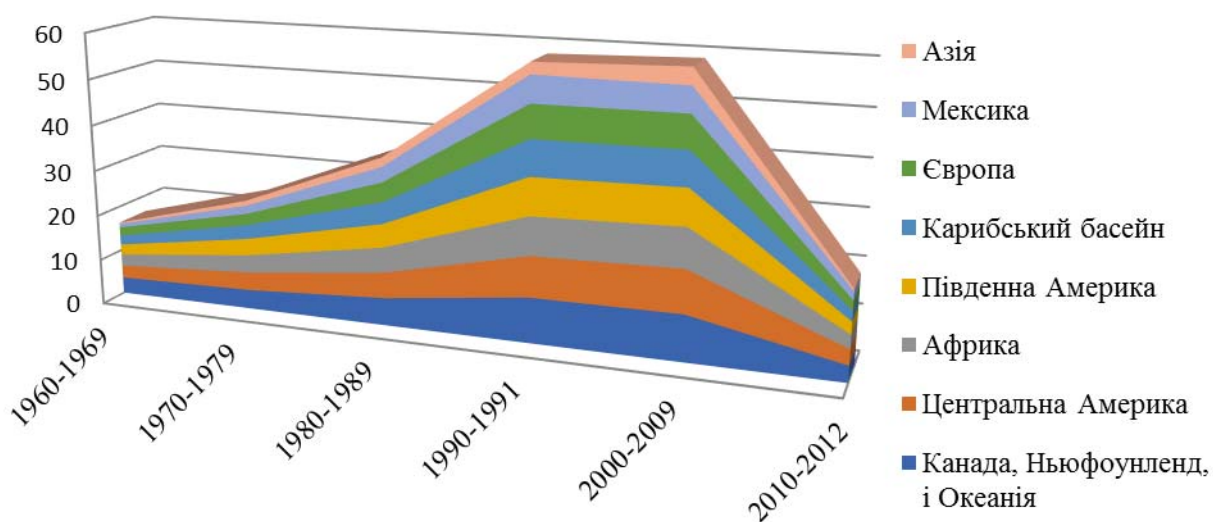


Рисунок 2.2. Особи, що отримують дозвіл на законне постійне проживання за окремими країнами та континентами: 1960-2012 роки.

Джерело: U.S. Department of Homeland Security (2013). Yearbook of immigration statistics [688].

Деякі із сьгоднішніх іммігрантів в'їжджають до Сполучених Штатів на законній підставі, а інші роблять це незаконно. Легальні іммігранти прибувають чотирма основними шляхами. Підтримка родини є головним способом імміграції, яким користуються приблизно 66% легальних іммігрантів. Члени родини, які є громадянами США, можуть клопотатися перед федеральною владою про дозвіл на в'їзд їхніх родичів; не існує жодних лімітів на кількість віз, які можуть отримати найближчі родичі. Друга за чисельністю група легальних іммігрантів (14%) прибуває до Сполучених

Штатів за клопотаннями роботодавців. До їх числа входять працівники з “видатними здібностями” у мистецтві або науках, фахівці з ученими ступенями вище бакалавра, кваліфіковані й некваліфіковані робітники, інвестори і такі особливі категорії, як спортсмени, священники й інвестори. Біженці та особи, які отримують притулок, складають третю групу (15%). До четвертої групи належать різноманітні іммігранти (4%), учасники системи, яка дає змогу людям з країн з відносно небагатьма іммігрантами розіграти у лотерею 50 000 наявних вакансій [688].

Хоч на початку ХХІ століття президент Джордж В. Буш пропонував імміграційну реформу, Конгрес не вжив жодних заходів з цього приводу. Багато вихідців з Латинської Америки сподівалися, що президент Барак Обама домагатиметься імміграційної реформи невдовзі після своєї інавгурації, але були розчаровані бездіяльністю адміністрації Обама.

Загальне число незаконних іммігрантів зменшується з 2007 року, коли воно сягало максимуму в 12,8 мільйона. У 2012 році у Сполучених Штатах проживало приблизно 11,2 мільйона нелегальних іммігрантів – 3,5% населення. Близько 52% нелегальних іммігрантів були з Мексики, 15% □ з Центральної Америки, 6% □ з Південної Америки, 5% □ з країн Карибського басейну, 12% □ з Азії, 5% □ з Європи й Канади і 4% з Африки, Близького Сходу та інших країн. Понад 6% населення штатів Каліфорнія, Техас і Невада є нелегальними іммігрантами [598].

Деякі штати намагаються обмежити надання незаконним іммігрантам безкоштовних послуг, включаючи освіту. Інші штати надають іммігрантським родинам більшу підтримку, ухвалюючи власні Dream Acts і заохочуючи двомовну освіту. Наприклад, деякі штати ухвалили законодавство про забезпечення штатом навчання дітей нелегальних іммігрантів і розширення для них можливостей навчатися в державних коледжах і університетах у своїх штатах.

Відзначимо категорію іммігрантів, які отримали притулок. У 2012 році 58 179 осіб було визнано біженцями і 17 506 – такими, що мають право на

притулок, більшість із яких прибули з країн, зазначених на Рисунку 2.3. На ньому показано, що число біженців з різних країн з часом змінюється залежно від політичних умов у їхніх рідних країнах.

Ледве не половина біженців є учнями, які можуть виходити зі стресу від політичних заворушень у своїх рідних країнах або часу, проведеного в таборах біженців. Часто вони не розмовляють англійською і не мають серйозної освітньої підготовки. Вони можуть почуватися відірваними від своїх шкіл, що спричиняє низьку успішність і високі показники відсіву.

Рисунок 2.3.

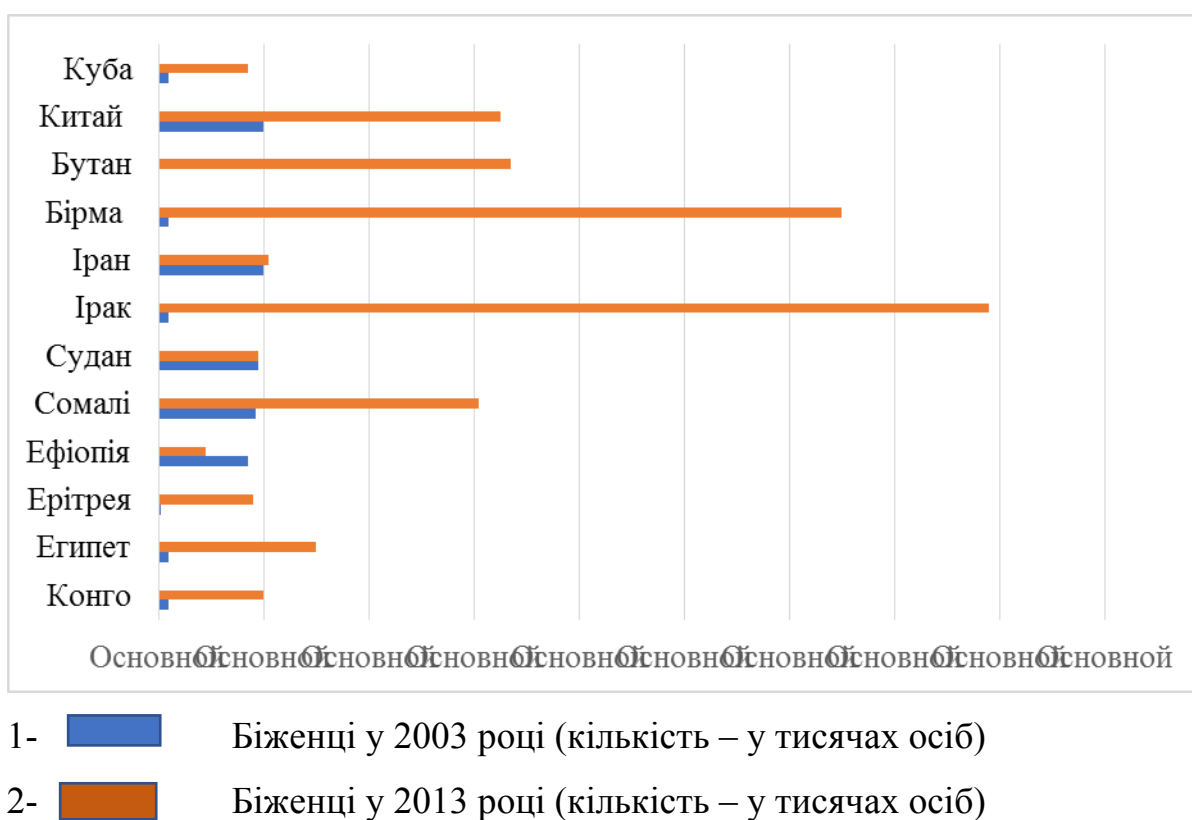


Рисунок 2.3. Країни, з яких до Сполучених Штатів прибули у 2003 і 2012 роках більшість біженців і осіб, що отримали притулок [688].

Педагогам потрібно працювати з батьками цих учнів над визначенням освітніх цілей їхніх дітей і надавати їм необхідну підтримку [625].

Одним із основних чинників успішної освіти дітей-іммігрантів є рівень освіти їхніх батьків, що позначається на економічному добробуті родини

[537]. Однак освітній рівень іммігрантів варіюється в широких межах. Відсоток народженого за кордоном населення з дипломом бакалавра майже дорівнює відсотку корінного населення □ 18% і 20% відповідно. Близько 11% населення іноземного походження мають дипломи вищі за бакалавра, так само як і громадяни за народженням. З іншого боку, 28% дорослих іноземного походження не мають диплома про закінчення середньої школи □ утричі більше за корінне населення [681]. Результати досліджень іммігрантів показують, що ті з них, які мають соціальний і культурний капітал у вигляді вищої освіти і кращого економічного становища, мають більші шанси бути прийнятими панівною частиною суспільства і більше шансів інтегруватися в середній клас [610].

Більш ніж кожен четвертий учень у Сполучених Штатах має як мінімум одного народженого за кордоном батька [467]. Діти іммігрантів становлять майже 50% усіх дітей у Каліфорнії і понад 30% дітей у штатах Флорида, Нью-Джерсі, Нью-Йорк, Невада і Техас. Більшість цих дітей народжені у латиноамериканських (59%) або азійських (23%) родин. Громадянами США є майже 8 із 10 дітей з принаймні одним нелегальним батьком (Pew Research Center) [600].

Добре знання англійської збільшує шанси учнів на успішне навчання в школах США. Загалом кожен п'ятий у населенні США розмовляє вдома іншою, ніж англійська, мовою, але 3 з 5 розмовляють англійською “дуже добре” (U.S. Census Bureau) [683]. Діти частіше розмовляють англійською, ніж їхні батьки-іммігранти. Більше ніж 4 з 5 дітей іммігрантів добре знають англійську, навіть якщо майже половина їхніх батьків не надто вправні в ній. Хоча ті, що опановують англійську (ELLs), вільно нею розмовляють через певний час після прибуття до Сполучених Штатів, аби розвинути концептуальне й академічне вільне володіння другою мовою, потрібно, зазвичай, від п'яти до семи років.

Під час проходження стандартних тестів з математики й читання, обов'язкових у школах США, ті, хто опановують англійську, показують не

такі гарні результати, як їхні білі однолітки. Учні-іммігранти з Латинської Америки мають більше шансів на вибуття зі школи, ніж інші учні, особливо якщо вони здобули початкову освіту у своїх рідних країнах. Багато вчителів не володіють інформацією або досвідом, які допоможуть їм плідно працювати з учнями-іммігрантами і народженими за кордонами батьками. Якщо учням пощастить, вони навчатимуться у школах, де викладачі і персонал працюють разом, аби надати їм усі можливості для досягнення значних академічних успіхів.

Чотирнадцята поправка надає громадянство дітям, народженим у Сполучених Штатах. Згідно з рішенням Верховного суду США у справі *Плайлер проти Доу (1982)* нелегальні діти мають право претендувати на здобуття державної освіти. Педагоги не можуть вимагати, аби учні або батьки повідомляли про свій імміграційний статус, як не можуть і робити запити, які могли б розкрити такий статус. Наприклад, батьків не можна примушувати надавати шкільним округам номери соціального страхування.

Упродовж історії США політичні діячі і значна частина населення використовували расову належність для визначення груп людей як нижчих або вищих щодо інших расових груп, що призводило до нерівності й дискримінації людей іншого кольору шкіри. Ці расові поділи впливають на життєві шанси членів расових груп, відповідаючи інтересам панівної культури [318]. Судячи з вуличних протестів 2014 року проти вбивства неозброєних афро-американських чоловіків і справедливості системи правосуддя, яка відправляє непропорційно велику кількість кольорових чоловіків до в'язниць США, вони призводять до утисків кольорових і їхньої протидії цим утискам [586].

Частка білих у населенні США продовжуватиме зменшуватися. Нині більше третини населення країни складають афроамериканці, вихідці з Латинської Америки, Азії, американські індіанці, представники корінного населення Аляски, корінні гавайці й уродженці тихоокеанських островів. Ці

групи кольорових до 2010 року становитимуть 40% населення, а до 2045 – 50% [681].

На початку двадцять першого сторіччя вихідці з Латинської Америки замінили афроамериканців як найчисленніша група кольорових у Сполучених Штатах. На Рисунку 2.4. показано, як з 1995 року змінилася представленість етнічних груп серед дітей шкільного віку й молоді і як вона за оцінками зміниться до 2023 року. Більшість контингенту в багатьох міських школах уже складають кольорові учні, і їхня етнокультурна строкатість зростає у багатьох сільських районах Середнього Заходу й Півдня. Починаючи з 2014 року, білі учні представляють менше половини учнівського контингенту [687]. Ці демографічні дані, безумовно, справлятимуть глибокий вплив на школи по всіх Сполучених Штатах.

Рисунок 2.4

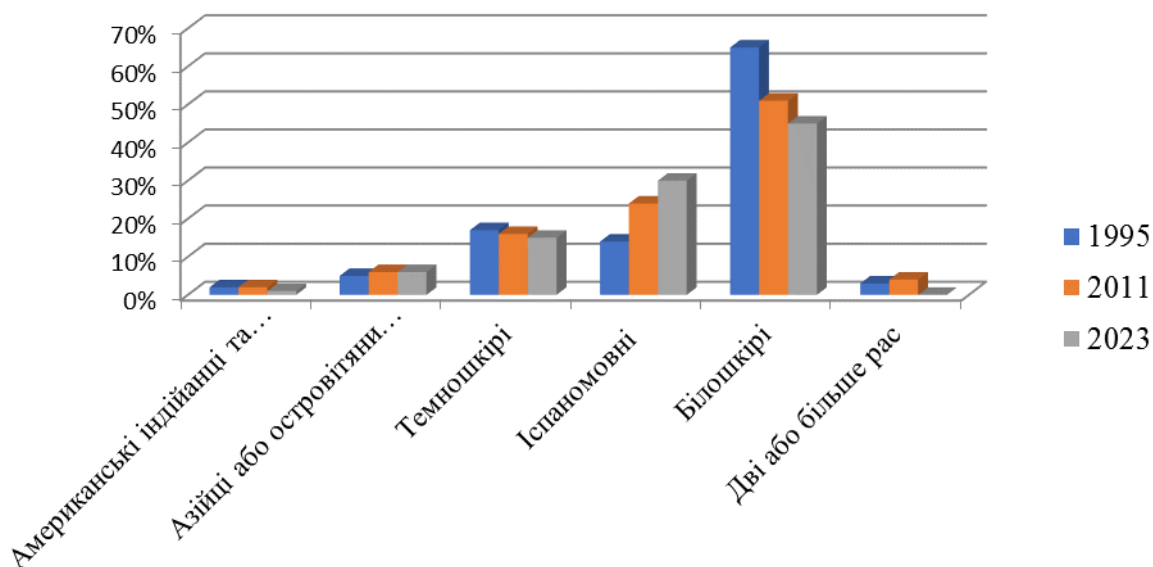


Рисунок 2.4. Зміни в розмаїтості учнівського контингенту системи повної середньої освіти. Джерело: [687].

Деякі штати й райони країни набагато більш неоднорідні за інші; наприклад, Захід має найбільшу концентрацію (60%) кольорових студентів, Середній Захід – найменшу (32%). Кольорові учні нині складають більше половини учнівського контингенту в 14 штатах і окрузі Колумбія, як це



Вони засвоюють явні й приховані погляди та ідеї в суспільстві, які свідчать, що темношкірі не рівні білим, що впливає з їхніх низьких показників успішності за результатами стандартних тестів, високого відсотку ув'язнених і поганого економічного становища. Стає зрозумілим, що культура темношкірих здобула негативну конотацію в суспільстві. Вони не бачать відображення своєї культури або внеску своїх предків у підручниках, книжках і фільмах, що використовуються в школах. Упродовж цього періоду вони можуть злоститися або ображатися на стереотипні уявлення й расизм, які вони відчують на собі або бачать на досвіді інших.

На *четвертій стадії – стадії переоцінки* – у темношкірих формується гостре бажання ототожнити себе зі своєю расовою групою й ознайомитися з афро-американською історією та культурою. *П'ятою стадією розвитку є інтерналізація*, у процесі якої люди стають упевненими й непохитними у своїй расовій належності й здатні підтримувати та розвивати серйозні і конструктивні стосунки з білими, які поважають їхню расову самосвідомість. Під час *останньої стадії* у людей з'являється чітке відчуття своєї расової самосвідомості і формується готовність опікуватися проблемами афроамериканців як групи. У деяких темношкірих сформуються багатокультурні погляди, що вберуть у себе світогляди низки культурних груп.

Учні початкової та середньої шкіл перебуватимуть на різних стадіях у розвитку своєї расової самосвідомості. Вони можуть злоститися, почуватися винними, бути етноцентричними або виправдовуватися – усі ці почуття й відповідна поведінка можуть знайти собі вихід у класі.

Педагоги повинні пам'ятати, що кольорові учні стикаються з суспільними зашкарублістю й обмеженнями, які нечасто зачіпають білих учнів. Усвідомлення цього має істотне значення в розробленні навчально-методичних програм і розвитку шкіл для успішного обслуговування різнорідних груп населення, які все ще різною мірою користуються вигодами, які дає освіта.



У Сполучених Штатах боротьба етнічних і расових груп за громадянські права має тривалу історію. Корінні американці боролися, захищаючи свої права, культури, мови й рідний край, коли чужинці привласнювали їхні землі. Африканські раби повставали проти своїх власників. Вільні темношкірі засуджували дискримінацію і насильство, на які наражалися на Півночі.

Хоча протягом усього двадцятого сторіччя окремі особи й групи продовжували тиснути на владу, обстоюючи громадянські права, рух особливо бурхливо розвивався у 1950-х і 1960-х роках, коли великі маси афроамериканців на Півдні виступили проти свого пригнобленого становища.

Афроамериканці, до яких іноді приєднувалися американці європейського походження, влаштовували марші за свободу і засновували школи свободи на Півдні, аби навчати вміння вести за собою і громадської активності. Марш на Вашингтон 1963 року, під час якого Мартін Лютер Кінг виголосив свою знамениту промову “У мене є мрія”, надихнув афроамериканців на продовження боротьби за свої громадянські права.

Тривалий час школи перебували в центрі руху за громадянські права. Якийсь час кольоровим дітям заборонялося відвідувати школи. Пізніше їм не можна було відвідувати школи для білих дітей, що породило систему сегрегованих шкіл, за якої кольорових учнів відправляли до шкіл без книжок і засобів, доступних для більшості білих учнів. Сегрегація тривала в багатьох штатах понад десять років після того, як Верховний суд одностайно проголосив у своєму рішенні у справі «*Браун проти управління освіти міста Топека*», що роздільне, але рівне для всіх шкільне навчання не є рівним (1954) [322].

Багатьом сегрегованим шкільним округам і університетам знадобилися роки для об'єднання своїх шкіл і факультетів. Шалена протидія багатьох білих у багатьох громадах вимагала використання Національної гвардії для захисту учнів-афроамериканців, які вперше потрапляли до шкіл для білих.

Історичні етапи в десегрегації та ресегрегації шкіл подано в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Історичні етапи в десегрегації та ресегрегації шкіл.

1896	Верховний суд санкціонує сегрегацію рішенням у справі Плесі проти Фергюсона, визнавши конституційним закон штату Луїзіана про “нарізні, але рівні” права.
1940	У справі Олстон проти шкільної ради міста Норфолк федеральний суд вимагає однакових заробітних плат для афро-американських і білих учителів.
1947	У попередниці справи Брауна – справі шкільний округ Вестмінстер проти Мендеса – федеральний апеляційний суд скасовує роздільне шкільне навчання для мексикано-американських і білих учнів. Вердикт примушує губернатора штату Каліфорнія Ерла Ворена скасувати закон штату, що вимагав сегрегації учнів-корінних американців і учнів азійського походження.
1954	У справі Браун проти управління освіти Верховний суд одногolosно скасовує рішення у справі Плесі і заявляє, що роздільні школи “за своєю суттю нерівноправні”.
1955	У справі Боулінг проти Шарпа Верховний суд постановляє, що на федеральну владу покладено той самий обов’язок, що й на штати, і що вона повинна ліквідувати сегрегацію у школах Вашингтона, округ Колумбія. Своім рішенням під назвою “Браун II” Верховний суд наказує нижчим федеральним судам вимагати десегрегації “з усією можливою обміркованою швидкістю”.
1956	Губернатор штату Теннессі Френк Клемент викликає Національну гвардію після спроби натовпів білих перешкодити десегрегації середньої школи. Законодавчий орган штату Вірджинія закликає до “масового спротиву” шкільній десегрегації і обіцяє закрити школи, які підпадають під накази про десегрегацію.
1957	Понад 1 000 військовослужбовців зі 101-ї повітрянодесантної дивізії і переданої у федеральне підпорядкування Національної гвардії штату Арканзас захищають дев’ять афро-американських учнів, забезпечуючи расову інтеграцію Центральної середньої школи у Літл-Року, штат Арканзас.
1959	Чиновники закривають державні школи в окрузі Принс Едвард, штат Вірджинія, замість того, щоб расово інтегрувати їх.
1960	У Новому Орлеані федеральні судові виконавці затуляють шестирічну Рубі Бридджиз від роздратованого натовпу, коли вона намагається вступити до школи.

1964	<p>Ухвалено Закон 1964 року про громадянські права. Розділ IV Закону дозволяє федеральній владі порушувати справи щодо десегрегації шкіл. Розділ VI Закону забороняє дискримінацію у програмах і установах, включно зі школами, що отримують федеральну фінансову допомогу.</p> <p>Верховний суд наказує округові Принс Едвард, штат Вірджинія, знову відкрити школи, здійснивши їхню десегрегацію.</p>
1965	<p>У справі Грін проти шкільної ради округу Нью-Кент Верховний суд наказує штатам повністю демонтувати систему сегрегованих шкіл. Суд визначає п'ять чинників – заклади, персонал, викладацький склад, позааудиторна діяльність і транспорт, на які слід зважати в оцінюванні дотримання шкільною системою приписів, що впливають з рішення у справі Брауна.</p>
1969	<p>Верховний суд оголошує, що вимога щодо “усієї можливої обміркованої швидкості” більше не є конституційно припустимою і наказує негайно ліквідувати сегрегацію в школах штату Міссісіпі у справі Елігзандер проти управління освіти округу Гоумз.</p>
1971	<p>У справі Свонн проти управління освіти Шарлот-Мекленбургу суд схвалює перевезення школярів, спеціалізовані школи, компенсаторне навчання та інші заходи як придатні засоби та інструменти для послаблення ролі сегрегації за місцем проживання у консервації расово сегрегованих шкіл.</p>
1972	<p>У справах Райт проти муніципальної ради міста Емпорія і Сполучені Штати проти управління освіти міста Скотленд Нек Верховний суд відмовляється дати дозвіл системам державних шкіл уникнути десегрегації за рахунок створення нових, здебільшого або цілком білих “відокремлених округів”.</p>
1973	<p>У справі Норвуд проти Гарісона Верховний суд постановляє, що штати не можуть забезпечувати підручниками расово сегреговані приватні школи, аби ухилитися від виконання приписів щодо десегрегації.</p> <p>У справі Кіз проти шкільного округу № 1 міста Денвер Верховний суд встановлює, що шкільна рада Денвера навмисно відокремила мексикано-американських і афро-американських учнів від білих.</p> <p>У справі незалежний шкільний округ міста Сан-Антоніо проти Родрігес Верховний суд постановляє, що освіта не є “фундаментальним правом” і що Конституція не вимагає видатків на рівну для всіх освіту у штаті.</p>
1974	<p>У справі Мілікен проти Бредлі Верховний суд блокує плани з десегрегації в масштабах міської агломерації як засіб десегрегації міських шкіл з численними меншинами.</p>

1978	У справі члени правління університету штату Каліфорнія проти Бакке Верховний суд, голоси в якому розділилися, оголошує неконституційним прийом на медичний факультет університету штату Каліфорнія у рамках програм позитивної дискримінації, тому що він резервує певне число місць для афро-американських учнів і учнів латиноамериканського походження. Суд постановляє, що расова належність може бути чинником у правилах прийому до університету, але не може бути вирішальним чинником.
1982	У справах університет ім. Боба Джоунза проти США і християнські школи міста Гоулдзбро проти США Верховний суд відмовляє у податкових пільгах приватним релігійним школам, які здійснюють дискримінацію.
1986	У справі Ріддік проти шкільної ради міста Норфолк, штат Вірджинія, федеральний суд уперше встановлює, що оскільки шкільний округ задовольняє ознакам Гріна (напр., десегрегація закладів, персоналу, викладацького складу, позааудиторної діяльності і транспорту), він може бути звільнений від виконання плану з десегрегації і повернутися під місцевий контроль.
1991	У справі управління освіти міста Оклахома-Сіті проти Дауелла Верховний суд, наголосивши, що розпорядження суду не покликані “діяти безстроково”, полегшує раніше сегрегованим шкільним системам можливість виконання своїх зобов’язань за постановами щодо десегрегації.
1992	У справі Фрімен проти Пітса Верховний суд ще більше прискорює закінчення справ щодо десегрегації, постановивши, що шкільні системи можуть виконувати свої зобов’язання наростаючими темпами.
1995	У справі штат Міссурі проти Дженкінза Верховний суд встановлює нову мету для планів з десегрегації – повернення шкіл під місцевий контроль.
1996	У справі Гопвуд проти штату Техас федеральний апеляційний суд забороняє прийняття до уваги расової належності у приймальних комісіях коледжів та університетів, поклавши край позитивній дискримінації у штатах Луїзіана, Техас і Міссісіпі.
2001	Білі батьки у школах міста Шарлотта, штат Північна Кароліна, домагаються успіху в закінченні процесу десегрегації із заборонаю прийняття до уваги расової належності під час розподілу учнів.
2003	У справах Гратц проти Болінджера і Гратер проти Болінджера Верховний суд підтверджує законність представленості різних груп як підставу для програм позитивної дискримінації у правилах прийому до вищих навчальних закладів, але доходить висновку, що системи

	оцінок у балах неприйнятні. У справі Лін проти Камфета федеральний окружний суд підтверджує важливість расового розмаїття і планів з розподілу учнів у системі початкової і середньої освіти, що враховують расовий чинник.
2007	У справах батьки, які активно працюють з муніципальними школами, проти шкільного округу міста Сіетл і Мередіт проти управління освіти округу Джефферсон, штат Кентуккі, більш консервативний Верховний суд визнає недійсним прийняття до уваги расової належності у визначенні шкіл для учнів.
2014	У справі Шуті проти Коаліції на захист позитивної дискримінації Верховний суд підтвердив законність конституційної поправки штату Мічиган, яка заборонила позитивну дискримінацію у правилах прийому до державних університетів штату. У справі Фішер проти університету штату Техас Апеляційний суд США по п'ятому округу виносить постанову на користь університету штату Техас, написавши, що "університети можуть брати до уваги расову належність в рамках цілісної програми прийому, коли представленості різних груп не можна досягти в інший спосіб". Фішер має право подати апеляцію або знову звернутися до Верховного суду.

Рівність між етнічними групами США сьогодні більша, ніж у будь-який інший час в історії, але країна ще не досягла егалітарних цілей, які так успішно проповідує влада решті світу. Афро-американські і латиноамериканські родини отримують дохід, що становить лише 57% і 58% від доходу білої родини [682]. У американських школах велика кількість учнів індіанського, афро-американського і латиноамериканського походжень не досягають належного рівня знань. Через те що їхній навчальний досвід загалом гірший за досвід більшості білих учнів, у них менше можливостей отримати вищу освіту і мати високооплачувану роботу. Хоча багато білих не вважають, що дискримінація позитивно впливає на життєві шанси афроамериканців, більшість темношкірих розуміють, що дискримінація є значною перешкодою на шляху до досягнення рівності [565].

*Міжетнічні та міжрасові конфлікти* не є чимось новим у Сполучених Штатах. Конфлікти між американськими індіанцями й білими були звичною справою, коли американці європейського походження намагалися підкорити

корінні народи. Африканські раби повставали проти своїх власників. Цей спротив існує й сьогодні у вигляді протестів після особливо брутальних дій поліції та інших осіб, винних у скоєнні таких злочинів, як убивства 2014 року з вогнепальної зброї Трейвона Мартіна у Сенфорді, штат Флорида; Майкла Брауна у Фергюсоні, штат Міссурі; Таміра Райса у Клівленді, штат Огайо, та інших неназваних темношкірих юнаків і чоловіків.

Після загальнонаціональних протестів проти вбивства беззбройних афро-американських чоловіків, які почалися влітку 2014 року у Фергюсоні, штат Міссурі, частка населення, яка визначила міжрасові відносини головною нагальною проблемою США, зросла з 1% до 13%. Останній раз, коли американці були настільки занепокоєні міжрасовими відносинами, був після того, як 1992 року поліція побила Родні Кінга у Лос-Анджелесі [540]. Через обмежені успіхи у скороченні нерівностей між расовими групами за останні кілька десятиріч населення не надто оптимістично налаштоване щодо поліпшення расових відносин. Тридцять дев'ять відсотків білих, 35% вихідців з Латинської Америки і 49% афроамериканців вважають, що расові відносини завжди будуть проблемою [414]. За всього песимізму щодо расових відносин, 2 з 3 темношкірих охарактеризували стосунки білих і темношкірих як добрі або певною мірою добрі [415].

Расова й етнічна належність можуть серйозно впливати на те, як педагоги ставляться до учнів та їхньої поведінки й успішності у школі. Через те, що культурний багаж і досвід учителів може не збігатися з культурним досвідом учнів, на заваді навчанню можуть стати недостатнє розуміння і помилкові уявлення. Учителі можуть стереотипно сприймати учнів іншої, ніж вони, расової або етнічної належності. Більша частина вчителів є жінками білої раси, які можуть навчати класи, де більшість учнів – кольорові. Тому вкрай важливо, щоб усі вчителі дізналися про культури й досвід учнів у школах, до яких їх призначено.

Цей незбіг може приводити учнів до думки, що їхні культури й досвід не знаходять свого відображення і не шануються у школі. Білі учні рідше

вибувають зі школи, ніж їхні темношкірі та іспаномовні однолітки. Частка учнів, які вчасно закінчують середню школу (тобто за чотири роки після вступу до середньої школи), коливається від 68% для учнів-афроамериканців, американських індіанців і представників корінного населення Аляски до 76% для іспанськомовних учнів і до 85% та 93% відповідно для білих учнів і учнів-американців азійського походження [499].

Г. Ледсон-Біллінгс встановила, що успішні вчителі учнів-афроамериканців приділяють основну увагу навчанню їх, поглиблюють свої знання культур і сприяють формуванню соціально-політичної свідомості. Для успіху не потрібно нової навчальної програми чи нової системи поведінкової активності, як не потрібно, щоб усі носили форму. Для нього потрібен учитель, який глибоко вірить у здатність учнів навчатися і має високий рівень професійної компетентності [524].

Учителі можуть заявляти, що вони не мають расових забобонів – не помічають кольору шкіри учня і ставляться до всіх учнів однаково, незалежно від раси. Проблема в тому, що відсутність расових забобонів допомагає захищати привілейоване становище білих, тому що не враховує існування расової нерівності [318]. Учителі зазвичай не стикаються з питаннями расової належності в школах і класах почасти тому, що вважається, що расова належність не повинна мати значення. Труднощі вчителів переплітаються з їхніми власними сумнівами щодо расової належності і їхньої можливої співучасті в збереженні расових несправедливостей.

Расова й етнічна належність справді важать для багатьох учнів та їхніх родин, і вони дійсно позначаються на контактах і спілкуванні з учителями. Кольоровим учням про їхню расову належність майже щодня нагадують інші, коли вони стикаються з дискримінаційними порядками й ставленням. Учителі мають визнати наявність відмінностей і мати уявлення про способи, у які вони можуть впливати на навчання. Рівність не означає однаковості; аби

досягти мети навчання, до учнів можна ставитися по-різному, якщо тільки ставлення справедливе й адекватне.

Один з провідних дослідників десегрегації Gary Orfield стверджує, що основною перевагою неоднорідних шкіл є усвідомлення всіма групами, що культурні й мовні відмінності є радше освітніми ресурсами, а не вадами [587-588]. Наслідком справи *«Браун проти управління освіти»* було те, що міжгрупові відносини мали допомагати учням і вчителям поважати одні одних й ефективно займатися спільною справою. Ця необхідність існує і сьогодні.

Етнічні громади, до яких належать учні, пропонують приклади із життя, які вчителям доцільно використовувати у викладанні. Знання етнічного й культурного досвіду учнів і того, як навчальна дисципліна взаємодіє з дійсністю учнів, важливе у розробленні ефективних способів стимулювання учнів до навчання. Успішні вчителі слідкують за тим, щоб учні здобували академічні знання, аби успішно конкурувати на основному робочому місці. При цьому вони визнають і поважають расову й етнічну належність своїх учнів і громади, де розташована школа, щоб завадити відчуженню учнів від своїх домівок, своєї громади і своєї культури. Непропорційно велике число кольорових учнів не вчать того, що потрібно для проходження стандартних тестів на прийнятному рівні. Насправді, успішність багатьох кольорових учнів знижується тим більше, чим довше вони залишаються в школі. Педагоги мають вжити всіх заходів, щоб забезпечити учнівську успішність на рівні класу або вище його.

Спільні заняття сприяють як навчанню, так і міжрасовим дружнім стосункам. Учні повинні мати рівний доступ до навчальної програми, спеціалізованих курсів, дипломованих учителів і занять для вироблення навичок мислення високого порядку. Така практика, як програми відстежування й спеціального навчання обдарованих дітей, є перешкодами у наданні рівного доступу і поліпшенні міжгрупових відносин. Залучення батьків до шкільної діяльності і рішень, які в них ухвалюються, може



сприяти зменшенню неспожитості школи й домівки. Забезпечення багатокультурної освіти є найважливішою складовою десегрегації шкіл і поліпшення міжгрупових відносин.

## 2.2. Поняття і категорії мультикультурної освіти

Логіка нашого дослідження потребувала визначення сутності базових понять полікультурної освіти, передусім категорій, що є основними для розуміння цілей і завдань полікультурної освіти.

Культура пронизує всі аспекти навчально-виховної діяльності. У межах поняття «культура» функціонують суміжні поняття, вивчення яких видається нам надзвичайно важливим.

Одним із ключових понять полікультурної освіти є поняття «культура». У науці виокремлено кілька точок зору, що розглядають культуру як універсальний механізм, який реалізує і спрямовує поведінку і діяльність особистості (О. Г. Дробницький, А. Г. Здравомислов,); як спосіб здійснення діяльності (В. Є. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган) як метод творчої самореалізації особистості в різних сферах соціального і духовного життя суспільства (В. С. Біблер, Н. С. Злобін, О. М. Леонтьєв та ін.). Учені І. А. Колесникова, Г. П. Корнетов, Н. Б. Крилова, С. Ю. Курганов, М. Ю. Новицька, Н. С. Розов досліджують культуру як умову саморозвитку особистості та її розвиток в соціокультурному контексті освіти; методичні аспекти взаємозв'язку освіти і культури, а також культурологічні підстави побудови сучасних освітніх систем і моделей.

Узагальнивши вищевказані визначення, можна зробити висновок, що культура є сукупністю всіх матеріальних і духовних досягнень людства, які осягаються індивідом і вдосконалюються ним у процесі освіти і самоосвіти. При цьому важливо відзначити, що культура сприймається і освоюється кожною людиною індивідуально, зумовлюючи її становлення як особистості. Культура є показником освіченості і грамотності індивіда.

Г. Гайсина виділяє *чотири основні тенденції* в розумінні культури [86].

Згідно з *першою тенденцією*, культура розглядається як сума громадських досягнень, завдяки яким людина виділяється з природи і виходить за межі біологічної детермінації.

*Друга тенденція* відокремлює культуру від суспільства, розглядаючи її як сукупність способів організації життєдіяльності людини, як набір взірців і норм діяльності, які задають своєрідну соціальну технологію.

*Третя тенденція* розглядає в культурі не результати або способи діяльності, а саму продуктивну силу діяльності, творчу здатність, властиву людській сутності.

*Четверта тенденція* формується у зв'язку зі становленням семіотики, і в ній культура трактується як специфічна мова або як знакова система. Усі зазначені трактування культури, на думку автора, доповнюють одне одне й створюють досить повну і всебічну картину культури.

Аналізуючи численні класифікації структурних компонентів культури, доходимо висновку, що найбільш повно це питання висвітлено в дослідженні Г. Палаткіної, яка виділяє в культурі такі елементи: поняття, відносини, цінності, правила [194:111-113]. Оскільки цитування класифікації, запропонованої дослідницею, є розлогим, ми представимо її у власному скороченому варіанті.

Отже, *першим елементом* культури є *поняття* (концепти), які містяться переважно в мові. Це думки, предмети, явища дійсності і зв'язку між ними за допомогою фіксації загальних і відмінних ознак. Поняття дозволяють упорядкувати досвід людей. Наприклад, сприйняття форми, кольору і смаку в різних культурах є різним.

*Наступним* елементом культури виділено *відносини*, що передбачають взаємне розташування суб'єктів, об'єктів і їх властивостей згідно з будь-якою ознакою (наприклад, чорне протилежно білому).

*Цінності* є *третьим* елементом культури. Цінностями можуть бути будь-які «об'єкти», що мають життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, шару, етносу).

*Четвертим* елементом культури є *правила*, які регулюють поведінку людей залежно від цінностей культури.

У контексті полікультурної освіти становлять інтерес визначення «культури» в дослідженнях американських і канадських учених.

А. Кребер розглядав культури як певну цілісну форму й одночасно спосіб реалізації життєдіяльності людей. Провідну роль в інтегральному бутті культури має, згідно з концепцією Кребера, ідеальна або ціннісна культура, що «значною мірою є основою для розуміння реальної культури, без якої існує лише безліч окремих предметів. За допомогою ж ідеальної ціннісної системи культура набуває змісту. Ця система об'єднує окремі інститути та ідеї в цілісність» [516 : 295].

Положення Кребера знайшли відображення у працях одного з теоретиків наряду «культура і особистість» Дж. Хонігмана, який виділив у культурі два типи явищ. Перший тип – це соціально-стандартизована поведінка – дії, мислення, почуття деякої групи». Другий – «матеріальні продукти (...) поведінки (...) групи».

У працях деяких дослідників аналізується взаємозв'язок термінів «суспільство» і «культура». Вони визначають, що «суспільство – це видима взаємодія між людьми, а культура – невлічливі правила, символи і цінності, які ... люди використовують, щоб визначати себе» [390]. Символічні антропологи, наприклад К. Гіртц і В. Тернер [425], «вивчають ідеологію як множинне значення слів і речей, роль символів у визначенні соціального життя, об'єднуючи протилежні значення» [390].

Б. Булліван (Bullivant B.) визначає культуру як взаємозалежну, багатоаспектну систему традиційних знань і цінностей, втілених у поведінці і артефактах символічно і несимволічно, які передаються новим поколінням і які історично розвивалися в суспільстві, модифікувалися і збільшувалися для того, щоб впоратися з нинішніми і майбутніми проблемами існування. [332].

Майкл Коул у фундаментальній праці «Культурно-історична психологія: наука майбутнього» [344] критикує колишню культурну психологію за

фактичне ігнорування проблем власне культури, що можна адресувати і педагогіці, яка, по суті, перетворилася на соціоцентристську і «соціосообразну» науку, тоді як її смисловим центром повинна бути саме культура, а різноманітність культурних текстів і контекстів □ основою навчального матеріалу. Представимо найбільш значущі висновки М. Коула.

Культура і практика повсякденного життя (або культурне середовище, або життєвий контекст дитини) впливають на сприймання, інтерпретацію фактів, способи вироблення суджень та їх характеру (сюди ж відносять кмітливість, способи прийняття рішень життєвих завдань).

Базова освіта в культурному відношенні є консервативною просвітницькою стратегією, оскільки передбачає, що грамотність обслуговуватиме цінності, які склалися в людей, і що люди будуть продовжувати жити в тих же місцях і будуть виконувати ту ж роботу, що і раніше [344].

Трансляція культури в освіті здійснюється в умовах асиметричних владних відносин між учителем і учнем, що веде до нерівноваги, коли адаптація до поглядів учителя сильніше, ніж адаптація викладача до інтересів дитини; дорослі спрямовують дії дітей і змушують їх жити в контекстах, контрольованих дорослими (це значно обмежує власну діяльність дітей і змушує їх виконувати задані поведінкові ролі замість того, щоб, як мінімум, визначати спільну діяльність або, як максимум, створювати умови для творчого самовизначення і самовираження).

Культура є одним з вирішальних чинників у виборі стратегій мультикультурної освіти. Фахівці з мультикультурної освіти вважають культуру базовим предметом і визначають як стиль життя, набір народних традицій, побутових звичок, родових орієнтації, мовних і мовних особливостей людей. «Термін культура був також прийнятий прихильниками мультикультуралізму для того, щоб протистояти широко поширеному на початку 1960-х років міфу «культурної депривації» [156: 127].

Відомий американський фахівець у галузі мультикультурної освіти С. Ніето (Nieto S.) у визначенні культури відображає сучасний погляд на неї, властивий багатьом ученим світу: «Культуру можна визначити як сукупність змінних ціннісних орієнтацій, традицій, соціальних і політичних відносин і, нарешті, світогляду, що створюються і поділяються групою людей, пов'язаних між собою цілим комплексом чинників, які включають загальну історію, географічне положення, мову, соціальний клас і / або релігію» [570 : 137; 635 : 381-402].

Ф. Еріксон наголошує, що кожна людина є не тільки носієм певної культури, але й перетином багатьох культур, інакше кажучи, кожна людина є мультикультурною, оскільки неможливо жити в полікультурному суспільстві й бути ізольованим від різних моделей і стилів культури, які нас оточують. Через контакт з представниками різних культур індивід запозичує і навіть сприяє народженню мікрокультури в межах макрокультури [401 : 33].

Також Дж. Бенкс звертає увагу на відмінність макро- і мікрокультури, оскільки, звертаючись до полікультурної освіти, важливо розглянути культурні варіанти в межах національної культури, оскільки полікультурна освіта як головну мету висуває забезпечення учнів з різних культурних груп якісною освітою в межах національної культури. Отже, національна культура полікультурного суспільства виявляється як макрокультура щодо багатьох різних мікрокультур, які входять до її складу.

Дж. Бенкс виокремлює такі складники культури: 1) цінності, які становлять абстрактні, узагальнені принципи поведінки, здобуті індивідами в процесі соціалізації; цінностям члени суспільства надають особливого значення, завдяки їм культурні групи відрізняються один від одного; 2) мови і діалекти, що відображають сприймання довкілля індивідами; 3) невербальна комунікація, що передбачає спілкування не за допомогою усного або писемного мовлення, а за допомогою мови тіла, різних знакових систем; цей компонент виявляє латентні, але значущі елементи культури; 4) культурна когнітивність, що має місце, коли індивід або група усвідомлено сприймають

свою культуру або мікрокультуру як унікальну і відмінну від інших мікрокультур у межах макрокультури; означеному компоненту також притаманна оцінність; 5) світогляд і перспективи, які означають, що конкретні погляди частіше наявні в тих чи тих мікрокультурах, ніж у макрокультурі; 6) ідентифікація, яка відбувається в тому випадку, якщо індивід ідентифікує себе зі своєю культурною групою, тим самим, сприймаючи мету, цінності, норми та інтереси групи як власні; при цьому рівень ідентифікації може бути різним [299 : 15-16].

К. Слітер (Sleeter C.) розуміє під культурою всю суму людського досвіду: історію, літературу, мову, філософію, релігію тощо. [645, 647].

І. Хол і С. Філіпс розрізняють експліцитний та імпліцитний аспекти культури. Для прикладу вчені наводять відмінності між мовними й мовленнєвими групами. Членів мовної групи об'єднують спільні для них знання фонетичної, граматичної та лексичної систем мови. Однак серед членів однієї мовної групи є різні мовленнєві групи, які об'єднують людей залежно від того, як вони використовують спільну для цієї групи мову (способи реагування на співрозмовника, форми ввічливості, доречні та недоречні теми для обговорення та ін.) Отже, мовні особливості належать до експліцитного (вираженого) аспекту, а мовленнєві – до імпліцитного (прихованого) аспекту культури [465, 602].

Теоретики мультикультурної освіти США і Канади вважають за необхідне виділення в цій галузі дослідження таких понять: *домінувальна культура* (dominant) і *залежна культура* (dominated), а також *культура іммігрантів*.

*Домінувальна культура* – це провідна культура. Наприклад, у США домінувальною є євро-американська культура, у Канаді – англосаксонська. Традиційно навчальні плани шкіл базуються на традиціях домінувальної культури.

*Залежна культура* належить до тих груп, які насильно включені до складу країни.

*Культура іммігрантів* характеризує іммігрантів першого покоління, які прибували до США і Канади з власної волі. Першим поколінням називають дорослих і дітей, які були народжені в іншій країні і потім іммігрували до США. Іммігранти представляють широке розмаїття освітніх, культурних і лінгвістичних традицій, що є значною проблемою для американських шкіл [395].

Міжнародна конференція «Культура та освіта» під егідою ЮНЕСКО в Мехіко 1982 року визнала цінність культурного різноманіття і мала значний вплив на організацію відносин між культурами, державами і народами. У її рішеннях було записано:

- будь-яка культура є сукупністю неповторних і незамінних цінностей. Тільки через свої традиції і форми вираження кожен народ може заявити про себе світові;

- культурна самобутність є неоціненним багатством, яке розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожен народ і кожна групу, змушуючи їх черпати сили у своєму минулому, засвоюючи елементи інших культур, сумісні зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення;

- необхідно визнати рівність у гідності всіх культур та право кожного народу і кожного культурного співтовариства утверджувати, зберігати свою культурну самобутність і забезпечувати її повагу [164: 59]

У зв'язку з цим особливого значення набуває концепція діалогу культур, сформульована М. М. Бахтіним і розроблена В. С. Біблером і С.Ю. Кургановим. «Чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше, але не в усій повноті, тому що прийдуть й інші культури, які побачать і зрозуміють ще більше. Один сенс розкриває свої глибини, зустрівшись і зіткнувшись з іншим, чужим змістом: між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість і однобічність цих смислів, цих культур» [49: 103]

У другій половині ХХ століття асиміляційну політику «плавильного котла» змінила політика «культурного плюралізму». Концепцію культурного плюралізму розроблено на початку ХХ ст. Г. Калленом, Р. Борном і Дж. Дрекслером, які активно виступали за громадянські права іммігрантів, що проживають на території США. Дослідники відкидали ідеологію асиміляції і стверджували, що політична демократія повинна також бути культурною демократією, іммігранти мають повне право на збереження своєї культурної спадщини в американському суспільстві. Підкреслюючи поліетнічність і полікультурність американського суспільства, вони дали йому назву «салатна страва» («salad bowl») й акцентували, що ця особливість сприятиме культурному збагаченню американської цивілізації. Нову ідеологію було визначено як «культурний плюралізм» і підкреслено, що вона повинна бути покладеною в основу громадської та освітньої політики [355]

Важливим поняттям полікультурної освіти є поняття «*етнічна культура*», яке розглянемо докладніше.

На думку Дж. Брунера, культура є джерелом створення, збереження та передачі систем посилення природних можливостей і пристроїв, якими людина опановує для успішного оперування в довкіллі [329-330]. За умови вмілого викладання культури первісних народів діти зрозуміють, що проблеми, скажімо, ескімосів, нічим не відрізняються від наших власних: це проблеми довкілля, проблеми батьків і дітей, проблеми особистості тощо» [330]. Цю точку зору Дж. Брунера про рівність і різноманіття культур поділяють багато американських дослідників [343, 623, 641, 698], спираючись на досягнення, отримані в галузях психології, антропології, лінгвістики. Незважаючи на деякі відмінності в підходах вчених до означеного питання, спільною є ідея про те, що культура формує людський розум; навчання і мислення існують лише в культурному оточенні й залежать від використання культурних ресурсів.

Етнічна культура (етнокультура) є синтезом культур різних класів, соціальних верств і груп відповідного суспільства. Її своєрідність,



неповторність і оригінальність виявляються як у духовній, так і в матеріальній сферах життя й діяльності. До етнічної (національної) культури відносять сукупність тих елементів, які мають етнічну специфіку. При цьому вони містять низку компонентів, під якими розуміють структурні складники, що характеризують якісну системну визначеність етносу, тобто етнопсихологія, мова, культура, звичаї, традиції [194 : 118]. Для того, щоб почуватися впевнено в культурному середовищі, важливим є усвідомлення своєї ідентичності. З огляду на це безпосереднє відношення до полікультурної освіти має *ідентичність* індивіда. У сучасній науковій літературі наявно кілька трактувань цього поняття. Г. Дмитрієв пропонує загальне визначення ідентичності, розглядаючи її як «наявність тих чи тих культурних рис, що дозволяють відрізнити одну людину від іншої». Конкретизуючи поняття, учений пояснює, що ідентичність виявляється у зовнішніх фізичних даних і може визначатися такими характеристиками: «соціальною належністю, світоглядом, етнічним походженням, родом, статтю, статевою орієнтацією, освітою, релігією, традиціями, звичаями, мовою, мовленням, фізичним і розумовим розвитком, професією, віком, економічною, класовою і громадянською належністю» [115 : 14].

У дослідженні Т. Стефаненко показано, що етнічна ідентичність, на відміну від етнічності, активно конструюється індивідом на основі пропонованої суспільством етнічності, але не обов'язково збігається з нею [223].

Е. Еріксон уводить поняття «негативної ідентичності», що, на його думку, властива більшості афроамериканців. На думку Е. Еріксона, відчуття неповноцінності й ненависті до себе характерне для етнічної меншини. [243 : 308]. Індивід, що належить до пригнобленої й експлуатованої меншості, яка знає про домінуючі культурні ідеали, але позбавлена можливості наслідувати їх, схильна поєднувати негативні образи, що йому пропонує панівна більшість, з негативною ідентичністю, яка культивується у його

власному середовищі. Наслідком цього стає формування негативної ідентичності.

Р. Шитс розглядає ідентичність як «усвідомлення індивідом себе особистістю», а розвиток ідентичності «як складний багатосторонній процес, що починається з моменту народження і триває впродовж усього життя» [638 : 50].

Р. Алба вважає, що етнічна ідентичність «має як індивідуальні, так і групові особливості й дозволяє індивіду визначити свою належність до групи на підставі цих особливостей, впливає на поведінку, думки й почуття індивіда щодо своєї етнічної групи та інших груп, а також на його доступ до академічних і соціальних можливостей у суспільстві [250 : 53].

Дж. Бенкс розробив таку *типологію культурної ідентичності*, яка дозволяє розрізняти основні рівні розвитку ідентичності індивіда.

1) *Культурна психологічна ізоляція*. Ця стадія характеризується формуванням в індивіда негативної ідеології й переконань про власну культурну групу, що породжує відмову від своєї культури і низьку самооцінку. Реакція індивіда на цій стадії може бути різною: від свідомого уникнення контактів з представниками інших культурних груп до прагнення культурно асимілюватися з домінуютьною культурою в суспільстві. Загалом культурна психологічна ізоляція властива історично дискримінованим групам, отже, члени домінуютьної культурної групи будуть найменше схильні до культурної психологічної ізоляції.

2) *Культурна інкапсуляція*. Означена особливість може виявлятися в культурному сепаратизмі й етноцентризмі індивіда, оскільки він функціонує тільки в межах своєї культури й переконаний у її перевазі над іншими культурами. Характеристики цієї стадії можуть виявлятися особливо яскраво, коли представники культурної групи, що історично мала привілейований статус у суспільстві, відчують, що через певні соціальні і політичні зміни на їхні привілеї починає претендувати інша група, яка раніше обіймала менш вигідне становище в суспільстві. Прикладом може служити феміністська

революція, у процесі якої жінки претендують на рівні права з чоловіками, що викликало негативну реакцію останніх. Члени різних нацистських груп (наприклад, «скінхеда») виправдовують свою ненависть і жорстокість до інших етнічних груп прагненням «очистити свою націю від недостойних».

3) *Прояв культурної ідентичності*. На цій стадії індивід здатний усвідомити особисте ставлення до своєї культурної групи, знизити загострене протиріччя, що має психічну підставу, і розвивати позитивне сприймання своєї культурної групи. З'являється адекватна самооцінка, що сприяє формуванню позитивного ставлення до інших культурних груп. На цій стадії індивід здатний розуміти і приймати як чесноти, так і недоліки своєї культурної групи. Означену стадію вирізняє почуття гордості індивіда за свою культурну групу, що є «справжнім, а не заснованим на ненависті до інших груп або страху перед ними». Індивід переходить на цю стадію розвитку ідентичності, коли досягає певного рівня економічної й психологічної впевненості і має певний позитивний досвід спілкування з представниками інших культурних груп.

4) *Бікультурність*. Ця стадія характеризується наявністю в індивіда здорового почуття культурної ідентичності, а також відповідних психологічних настанов і міжкультурних комунікативних умінь, необхідних для ефективного спілкування не тільки з представниками свого культурного оточення, а й іншої культурної групи. Індивід відчуває сильне прагнення ефективно функціонувати в межах двох культур, отже, його можна назвати бікультурним. Рівні бікультурності різні. Наприклад, кольорові громадяни Америки змушені стати бікультурними для досягнення соціальної й економічної мобільності в суспільстві. Так, багато латиноамериканців функціонують в англо-американській культурі впродовж робочого дня, але особисте життя представників цієї групи є монокультурним.

5) *Мультикультуралізм і рефлексивний націоналізм*. На цій стадії індивід володіє чіткими, рефлексивними й позитивними особистою, культурною та національною ідентичностями, а також демонструє позитивне

ставлення до інших культурних, етнічних і расових груп. Індивід здатний функціонувати (на поверхневому рівні) в рамках кількох культур своєї нації і розуміти, цінувати і розділяти цінності, символи й інститути цих культур. Індивід має чітке усвідомлене уявлення про мультикультурний характер американського суспільства. Він володіє крос-культурною компетентністю й відчуває себе ефективним членом демократичного плюралістичного суспільства. Однак на цій стадії індивід не володіє необхідним рівнем відносин і вмінь, що дозволяє йому функціонувати в усьому різноманітті культур суспільства на більш глибокому, а не поверхневому рівні.

б) *Глобалізм і глобальна компетентність*. На означеній стадії індивід вирізняється чіткими рефлексійними й позитивними культурною, національною та глобальною ідентичностями, а також знаннями, уміннями й відносинами, що дозволяють йому виходити за межі культур своєї нації і функціонувати в культурах на світовому рівні [298 : 138-141].

Узагальнюючи різні точки зору, можна зробити висновок, що соціальна ідентичність виконує низку функцій: 1) адаптаційну, виражену в пристосуванні до нових соціальних умов; 2) орієнтовну, що характеризується пошуком свого місця в соціальному просторі; 3) структурну, яка полягає в наданні визначеності, впорядкованості Я; 4) цільову, що припускає побудову моделі поведінки; 5) екстенціальну, що виконує роль прогнозування. Соціальна ідентичність має складну структуру, що містить такі взаємопов'язані компоненти: когнітивний (характеристики самоідентифікації, зміст стереотипів); афективний (емоційна оцінка групового членства, спрямованість стереотипів); смисловий (система цінностей, смислові компоненти, уявлення про атрибути належності щодо різних ситуацій і людей) [138].

Учені відзначають глобальну кризу ідентичності, що останнім часом відбувається в суспільстві. Цей процес супроводжується ламкою усталених стереотипів і системи цінностей. Відбувається серйозна перебудова суспільних інститутів, яка також ускладнює проблему кризи ідентичності.

Особливої гостроти ця проблема набуває для педагогіки, оскільки криза ідентичності породжує дуже хворобливі для молодого покоління питання, що стосуються особистісного самовизначення. У відсутності загальноприйнятих ідеалів, принципів і норм молодь не в змозі знайти власну ідентичність – центральну якість особистості, у якій виявляється нерозривний зв'язок людини з навколишнім соціальним і культурним світом [180].

На думку Г. Дмитрієва, у кожній людині «перетинається багато культур», тобто кожен індивід є «мультиідентичним». Людина, яка володіє безліччю ідентичностей, здатна до безболісної адаптації в суспільстві, до розуміння людей □ представників інших культурних груп, до прийняття обдуманого рішення в проблемній ситуації; вільна від забобонів. Ідентичність пов'язана з потребами людини в самореалізації і в тому, щоб мати владу [114 : 14-15].

У контексті полікультурної освіти владу розуміють як «право і можливості кожного учня висловлювати себе, впливати на перебіг подій у класі і в школі; право голосу в прийнятті всіх рішень, однакове з усіма іншими школярами і вчителями» [114: 15].

У концепціях полікультурної освіти, на перший погляд, є подібні за своїм значенням поняття: *раса, етнос, нація, народ*.

Через труднощі у визначенні терміна „раса” доцільно говорити про расу як юридичний і культурний концепт. Верховний суд США схвалив використання терміна «раса» як способу класифікації людей у справі *Плессі проти Ферпосопа* [609].

Пізніше, після *справи Брауна*, цей термін був легалізований. У документах Міністерства освіти і науки термін «раса» розглядають як категорію культури, що впливає на процес навчання та освітню політику.

Значний відсоток населення в США та Канаді становить чорношкіре населення, тому питання про расову ідентичність має істотне значення. Вчені К. Беннет, С. Ніето, Д. Голлнік стверджують, що поняття раси належить до

фізичних характеристик (риси обличчя, зріст, колір шкіри, структура волосся) і не є орієнтиром культури [314, 567, 438, 439].

Зазначимо, що деякі американські дослідники, наприклад С. Кінг та Л. Кастенел ототожнюють поняття «расовий» і «етнічний», часто взаємозамінюючи їх [506, 507].

З 1997 року у США офіційно визнані такі расові групи: американські індіанці (і корінне населення Аляски), американці азійського походження, афроамериканці, корінні гавайці, білі американці (англо-американці). Латиноамериканці (мексиканського походження, пуерторіканці, кубинці та інше іспанськомовне населення) вважаються етнічною групою, члени якої можуть зараховувати себе до будь-якої раси [585 : 5]

Етнос трактується і як «соціальна спільність, якій притаманні специфічні, культурні моделі, що зумовлюють характер активності людини у світі; яка функціонує відповідно до особливих закономірностей, спрямованих на підтримку унікального для кожного суспільства співвідношення культурних моделей всередині суспільства протягом тривалого часу, включаючи періоди великих соціокультурних змін» (С. В. Лур'є); а також як біосоціальна спільність людей, що володіє такими етно-диференціюючими ознаками, як етнонімом, етнокультурними особливостями, антропологічними ознаками і єдністю території [194 : 91-92].

У визначенні поняття «нація» є характеристики, схожі на ті, що властиві поняттю «етнос». Нація (від лат. «народ») – це історична форма спільності людей, об'єднаних єдиною мовою, територією, глибокими внутрішніми економічними зв'язками, певними рисами культури, характеру [220].

Нації притаманний психологічний склад (національний характер), що є інтегральною характеристикою кожного представника.

У концепціях полікультурної освіти наявні й такі поняття, як *етнічна і культурна група*. Дж. Бенкс і Ж. Гей виділяють кілька типів етнічних груп, кожен з яких є мимовільним об'єднанням:

1) *культурна етнічна група*. Члени цієї групи поділяють спільні цінності, досвід, поведінкові та лінгвістичні особливості, що відрізняють їх переважно від інших етнічних груп у суспільстві. Належність до цієї групи, як правило, визначається не вибором індивіда, а народженням і ранньою соціалізацією. Члени культурної етнічної групи зазвичай активно й організовано підтримують громадську політику, що гарантує збереження їхньої культури й етнічних інститутів. Вони також передають наступним поколінням свої символи, мову та інші компоненти культурної спадщини, що є предметом їхньої гордості й групової ідентифікації;

2) *економічна етнічна група*. Членів цієї групи об'єднує однаковий економічний статус у суспільстві. Вони колективно виступають на підтримку соціальних програм, які, на їхню думку, сприятимуть процвітанню економічного майбутнього всіх членів групи;

3) *політична етнічна група*. Члени цієї групи мають спільні політичні інтереси, почуття політичної взаємозалежності й виступають на підтримку громадської політики і програм, що відповідають цим інтересам. Члени політичної та економічної етнічних груп зазвичай становлять єдине ціле, оскільки політика й економіка в суспільстві тісно взаємопов'язані. Внаслідок цього вони отримали назву «екополітичної етнічної групи» [302 : 79-80].

Дж. Бенкс і Ж. Гей пропонують характеристики етнічної поведінки, наявність яких свідчить про рівень етнічності індивіда. Наведені нижче характеристики, на думку авторів, допоможуть учителеві й учням побачити складну природу етнічної групи й зрозуміти відмінності між етнічною поведінкою й індивідуальними біологічними характеристиками людини: 1) цінності і стилі поведінки визначаються здатністю індивіда розуміти й діяти відповідно до цінностей, які є нормами в цій етнічній групі; 2) мова і діалекти виражаються в умінні індивіда розуміти і спілкуватися однією або кількома мовами / діалектами в межах етнічної культури; 3) невербальна комунікація виражена в здатності індивіда розуміти і точно відтворювати форми невербального спілкування, прийняті в цій етнічній групі; 4)

культурна когнітивність розглядається як здатність індивіда сприймати й точно розпізнавати унікальні риси своєї етнічної групи, що відрізняють її від інших мікрокультур у суспільстві й від національної макрокультури; 5) перспективи і світогляд виражаються в оцінці індивідом тих чи тих подій або ситуацій з позицій норм і правил, прийнятих у цій етнічній групі; 6) ідентичність визначається як здатність індивіда свідомо ідентифікувати себе як члена певної етнічної групи [302 : 82].

Будь-яка етнічна чи культурна група може перебувати в чисельній *меншості* або в більшості щодо інших груп. У США і Канаді термін «меншість» переважно застосовується до представників небілого населення країни, такого, як корінні американці (індіанці), ескімоси, інуїти, афроамериканці, пуерториканці, американці мексиканського, азійського походження тощо. При цьому розрізняють недобровільні (*involuntary minorities*) і добровільні (*voluntary or immigrant minorities*) меншини. У першому випадку маються на увазі кольорові американці, пращури яких історично належали до переможеної нації, яких привезли до країни проти їхньої волі. У другому випадку – це ті громадяни, чії пращури добровільно іммігрували в Америку в пошуках кращої долі [564].

Індивідам, що належать до меншості, необхідно навчитися функціонувати в домінуючій культурі, щоб брати участь у соціальному, академічному, політичному й економічному житті суспільства. Домінуюча група, або більшість, очікує від меншості адаптації, яка для представників меншини означає процес зміни за допомогою акультурації або асиміляції.

Дослідженням процесів *акультурації* почали займатися на початку ХХ століття американські культурні антропологи Р. Редфілд, Р. Лінтон, М. Херсковіц. Процес акультурації трактувався як зміна ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок індивіда. Нині термін «аккультурація» використовується для позначення процесу й результату взаємовпливу різних культур, у результаті якого всі або частина



представників однієї культури (реципієнти) переймають норми, цінності, традиції іншої (культури донора) [476].

У процесі акультурації кожна людина змушена вирішувати дві проблеми – збереження своєї культурної ідентичності і включення до чужої культури. Комбінація можливих варіантів вирішення цих проблем дає чотири основні стратегії акультурації: асиміляцію, сепарацію, маргіналізацію та інтеграцію.

Учені-мультикультуралісти так пояснюють поняття та явища полікультурного суспільства:

*Асиміляція* – варіант акультурації, коли людина повністю приймає цінності й норми іншої культури, відмовляючись при цьому від своїх норм і цінностей.

*Сепарація* □ заперечення чужої культури при збереженні ідентифікації зі своєю культурою. У цьому випадку представники недомінантної групи надають перевагу більшій чи меншій ізоляції від домінантної культури. Якщо на такій ізоляції наполягають представники домінантною культури, це називається сегрегацією.

*Маргіналізація* означає, з одного боку, втрату ідентичності з власною культурою, з іншого – відсутність ідентифікації з культурою більшості. Ця ситуація виникає через неможливість підтримувати власну ідентичність і відсутність інтересу до отримання нової ідентичності (можливо, через дискримінацію або сегрегації з боку цієї культури).

*Інтеграція* є ідентифікацією з усіх боків. Існує також поняття *десеґрегація*, і деякі вчені розмежовують інтеграцією і десеґрегацію.

*Десеґрегація* визначається як звичайне фізичне змішування різних расових і етнічних груп. *Інтеграція* спостерігається у випадках, коли між представленими в межах одного підприємства етнічними групами виникає і розвивається почуття взаємоповаги і прийняття.

*Сепаратизм* існує у випадках, якщо етнічна група, виключена з основного життя суспільства, створює етнічну організацію чи інший підрозділ для того, щоб відповідати потребам цієї етнічної групи. Терміни

сепаратизм і сегрегація часто взаємозамінюються. *Сепаратистські організації* створюють для того, щоб допомогти етнічній групі досягти самоповаги і політичної влади та зберегти етнічну культуру. *Сегрегаційні організації*, як правило, створюються в спільнотах меншин домінуючою владою для їх підкорення і управління. Ці установи створюються й контролюються представниками влади суспільства, а не самими громадами меншин. Отже, сепаратистські та сегрегаційні організації фундаментально відмінні за своєю структурою і функціями [294, 660].

Як відзначають дослідники [495, 496], люди, схильні до етноцентризму, проявляють особливу нетерпимість до інших мов і релігій і не мають позитивної культурної ідентифікації. Етноцентризм несумісний із такими загальнолюдськими цінностями, як свобода, рівність і справедливість [313, 315, 483].

Учені звертають увагу на те, що процес акультурації може контролюватися самим індивідом або членами його родини, тобто вирішують, якою мірою вони мають бути схожими на членів домінуючої культури. Наприклад, за результатами дослідження іммігрантів на півдні Каліфорнії, А. Портес і Р. Г. Румбаут виявили з-поміж них *три моделі акультурації*: консонантну (consonant), дисонантну (dissonant) і селективну (selective). За *консонантної акультурації* батьки й діти одночасно вивчають мову та культуру суспільства, у якому вони живуть. Для *дисонантної акультурації* характерне вивчення дітьми англійської мови і культури суспільства, але батьки та інші члени родини зберігають рідну мову й культуру, що часто призводить до конфліктів у сім'ї і зниження батьківського авторитету. *Селективна акультурація* виражається у вільному білінгвізмі, коли діти іммігрантів вивчають домінуючу культуру і мову, зберігаючи при цьому значні елементи рідної культури [610].

Дискримінація, на думку дослідників, ускладнює процес акультурації, оскільки вона позбавляє меншість освітніх і професійних можливостей, тим самим обмежує контакти з представниками більшості [250].

*Дискримінація* може бути визначена як будь-яка форма підпорядкування або негативного ставлення до окремих осіб або груп, заснована на характеристиках, що є неприйнятною підставою в певних умовах. У Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.) цим терміном називають «будь-яку відмінність, виняток, обмеження чи перевагу, засновані на ознаках раси, кольору шкіри, родового, національного чи етнічного походження, що мають на меті або знищення, або применшення визнання, використання чи здійснення на рівних засадах прав людини та основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній чи будь-яких інших галузях суспільного життя» [181 : 142-152].

У рамках дослідження не можна обійти увагою галузь освіти, де в результаті дискримінації страждають як окремі учні і вчителі, так і групи осіб. Фактично, в американських школах і вишах відзначено численні випадки такого виду расової дискримінації, як сегрегація, тобто відокремлення кольорових учнів від білих американців [384, 602].

ЮНЕСКО була однією з перших міжнародних організацій, яка прийняла у 1960 році «Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти». Згідно зі ст. 1 цієї Конвенції, поняття «дискримінація» трактується широко, охоплюючи «будь-яку відмінність, виняток, обмеження або перевагу за ознакою раси чи соціального походження, економічного становища або народження, які мають на меті або наслідком знищення або порушення рівності відносин у галузі освіти» [191 : 49-54].

Дж. Бенкс увів поняття «*множинної акультурації*» (multiple acculturation), підкреслюючи, що американська культура сформувалася в результаті тривалого і безперервного процесу взаємовпливу англосаксонської протестантської культури й культур різних етнічних груп, що населяють США і Канаду [298 : 124].

На відміну від акультурації, асиміляція характеризується прийняттям меншістю норм, відносин і цінностей домінувальної культурної групи і відмовою від рідної культури. При цьому відмінні культурні характеристики

меншини або стають частиною домінувальної культури, або зникають через те, що група опановує культуру більшості. Д. Голлнік і П. Чінн виділяють «структурну асиміляцію», яка має місце, коли представники обох груп користуються однаковими правами в суспільстві (наприклад, у результаті вступу в шлюб). Якщо процес асиміляції успішний, як підкреслюють вчені, то він призводить не тільки до стирання відмінностей культурних рис меншини, а й частково змінює культуру домінувальної групи [439 : 30].

Одним із провідних у понятійно-категорійному апараті мультикультурної освіти є поняття *культурної ідентичності* (набір культурних форм, рис, характеристик) людини. Йдеться про те, що кожен школяр і вчитель повинні мати право на вибір своєї культурної ідентичності, це право має гарантуватися і захищатися в самій школі та за її межами.

Оскільки кожен індивід є одночасно членом кількох соціальних і культурних спільнот, то залежно від типу групової належності прийнято виділяти різні види ідентичності: професійну, соціальну, етнічну, політичну, релігійну, психологічну і культурну.



Рисунок 2.5. Можливість належності людини до багатьох мікрокультур.

У полікультурному суспільстві може виникнути ситуація, що характеризується «замиканням етнічної групи на собі». Більше того, представники етнічної більшості можуть почати оцінювати інші культури з позиції переваги власної культури. Така позиція в науці отримала назву *етноцентризму*. В «Енциклопедії з мультикультурної освіти» Б. Мітчелла і Р. Е. Солсбері цей термін тлумачиться як «схильність судити про представника іншої культури з позицій норм і цінностей власної культури, вважаючи при цьому, що члени своєї культурної групи мають біологічну перевагу над членами інших культурних груп» [552 : 73-74]

У 1970 роках у концепціях полікультурної освіти американських вчених з'явилося поняття *євроцентризму*, або *євроцентристський курикулум*, що означає акцентування на досягненнях європейців у навчальних планах і програмах американських шкіл. Відповідно до означеного підходу, навчальна література з історії країни і соціальних дисциплін відображала тільки погляди європейських націй і культур, які сприяли історичному розвитку США як великої світової держави. Про участь інших неєвропейських народів в історії країни (афроамериканців, латиноамериканців, індіанців та ін.), а також їхній внесок у культуру США, не згадується. Теоретиків, які виступили прихильниками цього напрямку, називають «євроцентристами», або «західними традиціоналістами» [552 : 73-74].

Прихильники полікультурного підходу до освіти, зокрема до викладання історії США у школах, вважають, що «Колумб незаслужено отримав титул «першовідкривача Америки», оскільки вдерся на землі корінних індіанських племен арауканів» [440 : 16].

Оскільки дискримінація може бути в усіх сферах життя й діяльності людини, будь-які її прояви можуть розцінюватися як *расизм*.

У контексті полікультурної освіти, ґрунтуючись на розумінні раси «як єдиної спільноти людства», під расизмом слід розуміти «будь-які прояви дискримінації, ксенофобії і ненависті: етноцентризму (перевага етнічної групи

над іншими і самоізолювання від інших етнічних груп), сексизм (дискримінація за родовою та статевою ознакою), класизм (дискримінація за соціально-економічним статусом), лінгвісизм (дискримінація через мовленнєві і мовні відмінності), антисемітизм (ненависть до євреїв) та всі інші види етнічної ксенофобії, дискримінація та сегрегація людей через вік, альтернативний фізичний і розумовий розвиток, партійну належність і т. ін.» [114 : 54].

Американські дослідники Г. Ледсон-Біллінгс і Г. Лендрайн заявляють, що в США багато білих громадян не усвідомлюють, що расизм у суспільстві щодо кольорового населення продовжує існувати тому, що історично вони не зазнавали дискримінації за расовою ознакою [522, 525]. Більше того, расистська політика в країні підтримувала статус переваги білої більшості впродовж кількох століть. За даними статистики, на території США щогодини скоюється злочин на ґрунті расової ненависті (вбивства, насильство, спалювання хреста тощо); щодня принаймні вісім темношкірих громадян стають жертвами подібних злочинів. За даними Департаменту освіти США (Southern Poverty Law Center), у 2005 році в кампусах коледжів і університетів було скоєно 487 злочинів щодо кольорових студентів (без урахування незаявлених випадків) [658].

У коледжах та університетах, де основний контингент представлений білими студентами, Б. Татум виявила три основні причини небажання студентів обговорювати проблему расизму: 1) існування неофіційної заборони на цю тему, особливо в багаторасових групах; 2) упевненість студентів у тому, що США – це суспільство рівності, свободи і справедливості; 3) упевненість більшості студентів у тому, що відсутність особистих упереджень проти іншої раси виключає необхідність торкатися цієї проблеми [672, 673].

Як правомірно зазначає У. І. Крос, вчителеві варто негайно припиняти випадки прояву расизму з-поміж учнів по відношенню один до одного (жарти і анекдоти, що принижують гідність, навішування ярликів і т. ін.) і

проводити дискусії з цієї теми, незважаючи на складність і делікатність проблеми. Головна складність в обговоренні цього питання, на думку вчителів, полягає в неоднозначній реакції учнів на цю тему, яку важко передбачити (від мовчазної байдужості до емоційного збурення). І. Крос вважає подібні реакції з боку учасників дискусії цілком природними, оскільки учні мають різний рівень расової ідентичності, унаслідок чого вони не можуть розглядати пропоновану тему з тим ступенем раціональності, яку вчитель хотів би спостерігати [359].

Контактуючи, представники однієї національності сприймають людей іншої національності крізь призму своїх поглядів і переконань щодо цієї нації. Основу таких умовиводів людини становлять *стереотипи*. Полікультурна освіта торкається проблеми стереотипів, тому що її ігнорування може призвести до неправильного сприйняття представників тих чи тих етнічних і культурних груп.

*Стереотип* у межах полікультурної освіти визначається як «усталене у свідомості індивіда узагальнення про окрему людину, групу людей, професії, географічне місце, тощо [115].

Виділяють різні види стереотипів: соціальні, ментальні, культурні, етнічні, мовні, гендерні, професійні, політичні, поведінкові та ін. Прикладами культурних стереотипів (уявлення про цілий народ) можуть служити німецька акуратність, китайські церемонії, повільність естонців, англійська галантність та ін. [94].

У дослідженнях американських учених розглядається проблема впливу соціальних стереотипів щодо етнічних і гендерних груп на процес розвитку ідентичності індивідів [449б 5235]. К. Стіл та Дж. Аронсон вводять поняття «загроза стереотипу» («stereotype threat»), під яким розуміють «результат згубного впливу негативного стереотипу про групу, до якої належить індивід, на його уявлення про самого себе, свої знання, здібності і досвід» [663 : 799]. До цієї «загрози», за словами авторів, схильні переважно учні, що відрізняються особливою старанністю у навчанні. Але стереотипні уявлення

більшості про інтелектуальну неспроможність етнічної групи, членом якої є учень, створюють для нього додаткові моральні труднощі, що перешкоджають його академічним успіхам [663].

На думку більшості американських дослідників, ЗМІ є потужним джерелом, що породжує і підтримує негативні стереотипні уявлення про етнічні групи в суспільстві [252]. Прикладом можуть служити неправильні стереотипи на адресу американських індіанців, які завжди зображені «войовничим диким плем'ям, члени якого зовні разюче схожі один на одного, не здатні до розумової праці, не мають своєї культури, а, отже, не залишили помітного внеску в історії Америки» [547: 57].

Вивчаючи причини виникнення стереотипів, полікультурна освіта бачить своїм завданням розроблення такого змісту освіти, який сприяв би формуванню в учнів уміння правильно інтерпретувати уявлення, що в них склалися, перешкоджаючи в них розвиток упереджень, образів, що принижують людську гідність. Спільне навчання в освітній установі з полікультурним складом учнів забезпечує можливість постійного спілкування представників різних етносів і культур, тим самим сприяючи формуванню в молоді поваги до інших націй, їхніх культур, традицій.

Не можна обійти увагою таку важливу категорію полікультурної освіти, як *толерантність*. У науковій літературі терміном «толерантність» називають «особистісну властивість, що означає прийняття іншого, взаємну допомогу, довіру» (А. Г. Асмолов); «здатність людини, спільноти, держави чути і поважати думку інших, невороже ставитися до думок, відмінних від своїх» (А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова); «особистісну або суспільну характеристику, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатовимірними, а отже, і погляди на цей світ різні і не можуть і не повинні зводитися до одноманітності або на чийсь користь» (В. А. Тишков ); «терпиме ставлення до інакомислення та протилежної дії інших; важлива ознака загальної культури громадянського суспільства, яке не допускає розгортання соціальних конфліктів» (С. В. Соколов) та ін.



Саме рівень існування толерантності, наголошує Н.Л. Іванова, є необхідною умовою стабільності суспільства. Досягнення цього рівня є предметом діяльності інститутів освіти і виховання. У цьому сенсі толерантність належить до базових цінностей полікультурного суспільства. [138 : 54 -55].

Толерантність є універсальним демократичним принципом, взаємопов'язаним із соціальними й моральними цінностями (нормами) плюралізму і прав людини, що забезпечує прийняття особливостей способу мислення і поведінки іншого, урахування таких особливостей у взаємодії.

Принципову відмінність толерантного ставлення від терплячого підкреслює С. Н. Ігнатов. Толерантність, характеризується повагою, неворожістю і прийняттям інакшості, а терпіння розглядають як пасивне вимушене примирення (з боку слабкого) і поблажливе тимчасове допущення (з боку сильного). Сутність толерантності вчений бачить у спроможності суб'єкта до незалежного і критичного мислення і вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях [139]. Оскільки толерантність зачіпає різні сфери життєдіяльності людини, полікультурна освіта розглядає кілька видів толерантності – етнічну, релігійну, класову та ін. Кожен вид толерантності має свої відмінні риси, форми і межі прояву. Звернемося до етнічної толерантності, оскільки зміст понять «етнос», «етнічний» було представлено раніше.

У розгляді питання етнічної толерантності заслуговують на увагу виокремлені Г. В. Палаткіною ознаки, що свідчать про сформованість певної якості особистості, а також умови, що сприяють ефективному формуванню етнотолерантності й основні етапи її формування [194]. Отже, етнотолерантність характеризується шанобливим ставленням до мов взаємодіючих осіб; відсутністю образливих зауважень під час допущення помилок у мовленні; спробами вивчити деякі слова з іншої мови; чітким уявленням і вмінням пояснити те, що не існує поганих народів, можуть бути тільки погані люди; делікатним ставленням взаємодіючих комунікантів один

до одного, у якому кожен дослухається до бажань іншого, може висловити свою думку; відсутністю «вигнанців»; прагненням і чіткою мотивацією у вивченні своєї та інших національних культур; використанням у повсякденному житті елементів своєї і чужої культури; бажанням брати участь у святах різних національностей; відсутністю будь-якого виду придушення (насильства); наданням можливості (за наявності бажання) пояснювати свої звичаї і віру, без насадження з будь-якого боку; участю всіх взаємодіючих (меншини і більшості) у всіх справах.

На основі аналізу спеціальної літератури визначимо основні характеристики толерантності як невід'ємної риси полікультурної особистості. *Толерантність є особливою формою особистісного ставлення до дійсності, заснованій на розумінні й прийнятті того, що різноманіття культур є невід'ємною частиною полікультурного суспільства.* Толерантності властива експресивність, в основі якої лежить терпиме ставлення до іншої культури і властивих їй моделей поведінки. Толерантність не означає повного прийняття іншої точки зору, дозволяючи індивіду не відмовлятися від власних принципів, акцентуючи право кожної людини на свою думку.

Наступним важливим поняттям, яке потребує розгляду, є поняття *релігія*. Слово «релігія» походить від латинського дієслова «religare», що в перекладі означає «зв'язувати, з'єднувати». Виходячи з цього, головним призначенням релігії є встановлення зв'язку між видимим реальним і невидимим непізнаваним світом, де панують вищі сили, підтримкою яких необхідно заручитися [ 209 : 14-15]. Різні віросповідання проповідують прості й водночас важливі ідеї: терпимість до іншого, співчуття, взаємоповагу, взаємодопомогу, заперечення будь-якої форми насильства, приниження й образи. Ціннісний фонд релігійної культури включає світоглядні, етичні, художні, сімейні, пізнавальні та інші цінності, які можуть бути не тільки почуті учнями як абстрактна інформація, а й особистісно сприйняті ними певною мірою, включені до їхніх мотивів ставлення до

людей та поведінки в суспільстві. До традиційних релігійних цінностей і культури народів України можна віднести: 1) історичні цінності, значущі в цивільному самовизначенні українців – історичні події, імена, символи, святині релігійного характеру; 2) територія країни, особливо шановані місця, усвідомлювані і як загальнонародна цінність («рідна земля», «національний осередок», «батьківщина»), і в духовно-релігійних поняттях; 3) звичаї і традиції, що відображають звичаєве право і буденну правосвідомість з її релігійним духовно-моральним наповненням і обґрунтуванням; 4) традиції цивільно-патріотичного служіння своєму народові, суспільству, державі в частині їх обґрунтування й осмислення в поняттях релігійного обов'язку, релігійно обґрунтованих прав і обов'язків особистості; 5) національні картини світу народу України в їх релігійному осмисленні, що визначають особливості ставлення особистості як громадянина до держави, до різних етнокультурних співтовариств, які проживають на території України.

Виховні можливості цінностей релігійної культури у світській школі полягають у тому, що за їх допомогою підтримуються певні аспекти загальнозначущого громадянського виховання та розвитку особистості дітей і молоді, що включає і формування толерантних установок в міжособистісних і соціальних відносинах, зокрема: 1) виховання громадянськості, усвідомлення себе громадянами єдиного суспільства, від рівня місцевих громад до регіонального і загальнонаціонального; 2) виховання патріотичної свідомості, любові до нашої спільної Батьківщині на основі знання її історичного минулого і культури; 3) виховання віротерпимості, поваги до прав і свобод співгромадян у ставленні до релігії, прав особистості в духовній сфері життя суспільства загалом; 4) розвиток національної самосвідомості молоді, залучення до цінностей національної культури; 5) розвиток моральних начал особистості, етичної культури, моральних принципів поведінки, прийнятих у нашому суспільстві; 6) у сімейному вихованні – вироблення поваги до сім'ї, старших, самостійності й відповідальності у сімейному житті; 7) статеве виховання на основі

вироблення цнотливої і відповідальної поведінки у сфері відносин з протилежною статтю, знання і поваги народних традицій сексуальних відносин, зокрема і релігійно обґрунтованих; 8) актуалізація світоглядних позицій у школярів, спрямованість особистісного розвитку на високі духовні взірці на противагу пропаганді аморальності, цинізму, асоціальності і пристосуванства [229 : 245-246].

Полікультурний педагог здатний роз'яснити учням, що існують інші релігійні конфесії, крім, скажімо, православ'я. Релігійне різноманіття, безумовно, впливає на психологічний клімат у класі і школі, на характер взаємин як між педагогами та учнями, так і між самими вчителями й учнями. Тому полікультурний учитель завжди уникає категоричності у своїх судженнях щодо релігій і вчить дітей виявляти релігійну толерантність.

Як правило, під *релігійною толерантністю* прийнято розуміти різновид політичної толерантності, тобто рівне ставлення держави до всіх релігій і віросповідань, причім головною умовою є відділення церкви від держави і невтручання держави в питання віросповідання.

Звернемо увагу на особливу категорію полікультурної освіти, що позначає такий вид дискримінації, як *класизм*, заснований на соціально-економічному походженні індивіда (С. Ньюто, Д. Голлнік, П. Чінн, Г. Дмитрієв).

Американські дослідники С. Ньюто, Д. Голлнік і П. Чінн розглядають «класизм» як «переконаність у тому, що класова належність індивіда (як правило, належність до середнього або вищого класу) дає право переваги над іншими членами суспільства, які мають більш низьке соціальне походження» [439; 568].

Якщо вчитель бачить у своєму учневі особистість, а не члена конкретної соціоекономічної групи, це допоможе викоринити класизм у школах, що породжує неправильні стереотипи про інтелектуальні здібності учнів з малозабезпечених сімей, визначає низький рівень навчальних очікувань

учителя від цієї групи учнів й, відповідно, знижує їхню мотивацію навчання [439 : 78].

В американській освіті поширене таке явище, як *трекінг*, тобто поділ учнів шкіл або студентів коледжів на класи або групи залежно від інтелектуальних здібностей. Ставлення до трекінгу неоднозначне. Прихильники подібної практики впевнені, що це полегшує завдання як учителя, так і учня, дозволяючи відповідати інтелектуальним потребам сильних і слабо встигаючих учнів. Багато вчених-мультикультуралістів розглядають трекінг як прояв класизму у відношенні до учнів. Так, С. Дж. Болл, І. Брантлінгер і К. Г. Велнер стверджують, що трекінг загострює класову нерівність у навчальному закладі, оскільки високі показники у навчанні значною мірою залежать від середовища, у якому зростає дитина, а не від її інтелектуального потенціалу. До групи успішних, як правило, потрапляють учні, сім'ї яких мають середній або високий соціальний статус, навчання в таких групах ведеться за програмами підвищеного рівня складності, передбачено види робіт, що сприяють розвитку інтелектуальних здібностей, навичок критичного мислення, самостійного здобуття знань. [288, 321, 697].

Класизм виявляється по-різному, він має складний зв'язок із релігією, освітою, статтю, мовою, етнічністю. Полікультурна освіта закликає до створення рівних освітніх можливостей для дітей із різних соціально-економічних верств на будь-якому рівні освіти, у будь-якому типі навчального закладу. Школа, вчителі, адміністрація школи повинні сприяти скороченню розриву між багатими і бідними, пом'якшенню економічної нерівності, наявної в суспільстві.

У концепціях полікультурної освіти є таке поняття, як «сексизм» – расистський погляд або ставлення до людини, заснований на статевій належності. По суті, сексизм є різновидом дискримінації. Однією з форм прояву сексизму є одностороннє або нерівнозначне представлення статі у шкільних підручниках. Шкільний підручник є неодмінним атрибутом

навчального процесу, учень звертається до підручника і в класі, і вдома, розглядаючи і вивчаючи пропонований матеріал, отже, автори навчальної літератури повинні усвідомлювати, що інформація та ілюстрації підручника не можуть не впливати на формування в учнів стереотипів гендерних ролей. Аналіз шкільних підручників на предмет наявності в них сексизму був проведений лідерами досліджень гендерних проблем в американській школі Девідом і Мірою Седкер, які підтвердили, що хлопці і чоловіки на сторінках книг є персонажами, що демонструють сміливість, відвагу, лідерство. Про дівчат і жінок, навпаки, відомостей менше, вони зображені другорядними персонажами, які потребують чоловічої підтримки. На думку Д. і М. Седкер, аналіз підручників з історії Сполучених Штатів в аспекті полікультуралізму показав, що з тисячі сторінок жінкам присвячено менше трьох відсотків [629 : 358-367]

Дослідження американських учених свідчать, що дівчата, порівняно з хлопцями, зазнають сексизму в школі набагато частіше [527, 538, 542]. Проведені американськими психологами дослідження підтвердили, що вчителі не заохочують прояв дівчатками активності, допитливості, прагнення до самостійного дослідницького пошуку, тобто якостей, необхідних для розвитку здібностей [694, 618].

Для прикладу наведемо дослідження Д. і М. Седкер, у якому автори дійшли висновку, що порівняно з хлопцями, дівчата не здобувають якісної освіти в школі. На їхню думку, вчителі здійснюють різний зворотній зв'язок стосовно хлопців і дівчат. Саме на хлопців спрямована їхня основна увага в класі, що виражається у формі похвали, своєчасно наданій допомозі, виправленні помилки, критики. На адресу дівчат переважно звучить тільки поверхове зауваження «о'кей». Будь-яка відповідь дівчини просто приймається з виставленням відповідної оцінки, тоді як від хлопця очікують самостійного пошуку правильного рішення. Відповіді хлопців отримують більш розгорнуту оцінку із зазначенням слабких і сильних моментів.

Правильна відповідь завжди супроводжується похвалою в присутності всього класу [630].

Аналіз робіт зарубіжних авторів з проблеми сексизму в навчальних закладах показав, що дівчата набагато частіше страждають від несправедливого ставлення в школі і вдома. У майбутньому це не може не позначитися на правильному виборі життєвого шляху і на досягненні успіху в особистому й професійному плані. Для подолання усталених стереотипів гендерних ролей необхідно спрямовувати зусилля на зміну переконань і очікувань батьків і вчителів щодо різних статей, взаємин і взаємодій між чоловіком і жінкою в сім'ї та школі. Профконсультаційна робота в школах повинна будуватися з урахуванням індивідуальних потреб дівчат при виборі кар'єри, а не стереотипних уявлень про «високе призначення жінки». Особлива увага має бути приділена навчальній літературі, до якої необхідно включати матеріал про жінок, які зробили вагомий внесок у ту чи ту галузь науки і мистецтва.

У кожному суспільстві є діти з альтернативним, тобто відмінним від основної маси школярів, фізичним і розумовим розвитком. Турбота про таких дітей є, за слушним зауваженням Г. Дмитрієва, «мірилом гуманності суспільства». Дискримінація по відношенню до таких людей прирівнюється до етнічного, релігійного, статевого або класового видів дискримінації. Іншими словами, це расистська політика поділу людей на «нормальних, повноцінних» і «ненормальних», тобто таких, що мають ті чи ті фізичні та розумові відхилення.

Полікультурна освіта заперечує подібний розподіл людей і пропонує використання терміна «альтернативний розвиток», підкреслюючи, що люди, які страждають тією або тією формою фізичної або розумової недуги, також мають право вважатися повноцінними членами суспільства. Завдання суспільства полягає в тому, щоб допомогти таким людям знайти почуття впевненості у своїх силах і корисності суспільству.

У контексті означеної проблеми досвід США і Канади може служити, на наш погляд, позитивним прикладом вирішення суспільством подібних складних соціальних і педагогічних питань. Так, у США діти з альтернативним розвитком навчаються разом зі звичайними дітьми в одному класі. Така програма називається «інклюзія» («inclusion»), вона покликана допомогти дітям із нормальним розвитком зрозуміти, що їхні однолітки, які відрізняються від них за будь-якими фізичними або розумовими характеристиками, є повноправними і рівноцінними громадянами суспільства.

У США питання турботи про людей з альтернативним розвитком вирішене на законодавчому рівні. У 1990 році прийнятий закон про освіту людей з особливими потребами (Individuals with Disabilities Education Act) [486], що передбачає створення умов для повноцінного особистого життя й участі в соціальній діяльності людей з альтернативним розумовим та фізичним розвитком. За час існування цього закону відбулося реальне включення цих людей у повсякденне життя суспільства на всіх рівнях, у суспільстві змінилося ставлення до них.

Альтернативність розвитку дитини може виявлятися по-різному. Саме тому в США і Канаді кожен фахівець, який має диплом про вищу педагогічну освіту і який бажає працювати в школі, зобов'язаний пройти курс навчання зі спеціальної педагогіки. Учитель і шкільний психолог зобов'язані допомогти батькам у виявленні причин труднощів, з якими дитина стикається в навчанні, оскільки з часом це може бути викликано альтернативним розвитком дитини.

### **2.3. Організаційно-педагогічні аспекти полікультурної освіти США і Канади**

У контексті обраної проблеми необхідно було дослідити організаційно-педагогічні аспекти полікультурної освіти США і Канади, пов'язані з



соціально-політичною свідомістю, з-поміж яких найбільш значущими є такі: демонстрація поваги до расової та етнічної належності в класах; визнання расової та етнічної належності в школах; протистояння расизму в класах; урахування расової та етнічної належності в навчальній програмі; роль оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів; урахування етнографічних особливостей суб'єктів навчання в курикулумі. Схарактеризуємо їх докладніше.

Расова й етнічна належність можуть серйозно впливати на те, як педагоги ставляться до учнів та їхньої поведінки й успішності у школі. Через те, що культурний багаж і досвід учителів може не збігатися з культурним досвідом учнів, на заваді навчанню можуть стати недостатнє розуміння й помилкові уявлення. Учителі можуть стереотипно сприймати учнів іншої, ніж вони, расової або етнічної належності. Більша частина вчителів є жінками білої раси, які можуть навчати класи, де більшість учнів – кольорові, тому вкрай важливо, щоб усі вчителі дізналися про культури й досвід учнів. Неврахування цієї обставини може привести учнів до думки, що їхні культури й досвід не знаходять свого відображення й не шануються у школі. Білі учні рідше вибувають зі школи, ніж їхні темношкірі та іспанськомовні однолітки. Частка учнів, які вчасно закінчують середню школу (тобто за чотири роки після вступу до середньої школи), коливається від 68% для учнів-афроамериканців, американських індіанців і представників корінного населення Аляски до 76% для іспанськомовних учнів і до 85% та 93% відповідно для білих учнів і учнів-американців азійського походження [499].

Г. Ледсон-Біллінгс [2012] установила, що успішні вчителі приділяють основну увагу навчанню учнів-афроамериканців, розвивають свої знання культур і сприяють формуванню соціально-політичної свідомості. Для успіху не потрібно нової навчальної програми чи нової системи поведінкової активності. Для нього потрібен учитель, який глибоко вірить у здатність учнів навчатися, а також сформовані вміння й навички педагога [523, 524].

Учителі можуть заявляти, що вони не мають расових забобонів – не помічають кольору шкіри учня і ставляться до всіх учнів однаково, незалежно від раси. Проблема в тому, що відсутність расових забобонів допомагає захищати привілейоване становище білих, тому що не враховує існування расової нерівності [318]. Учителі зазвичай не стикаються з питаннями расової належності в школах і класах почасти тому, що вважається, що расова належність не повинна мати значення. Труднощі вчителів поєднуються з їхніми сумнівами щодо расової належності і їхньої можливої співучасті у збереженні расових несправедливостей.

Расова й етнічна належність відіграють важливу роль для багатьох учнів та їхніх родин, і вони дійсно позначаються на контактах і спілкуванні з учителями. Кольоровим учням про їхню расову належність майже щодня нагадують інші, коли вони стикаються з дискримінаційними порядками й ставленням. Учителі мають визнати наявність відмінностей і мати уявлення про способи, якими можуть впливати на навчання. Рівність не означає однаковості; аби досягти мети навчання, до учнів можна ставитися по-різному, якщо тільки ставлення справедливе й адекватне.

Один із провідних дослідників десегрегації Гарі Орфілд (Gary Orfield) стверджує, що основною перевагою неоднорідних шкіл є усвідомлення всіма групами, що культурні й мовні відмінності є радше освітніми ресурсами, а не вадами [587-588]. Результатом справи *Браун проти управління освіти (Brown v. Board of Education of Topeka)* було те, що міжгрупові відносини мали допомагати учням і вчителям поважати одні одних й ефективно займатися спільною справою. Ця необхідність існує й сьогодні, навіть у десегрегованих школах учні почасти бувають розділеними у класах, їдальнях самообслуговування й на заняттях. Кілька національних груп розробили програми заохочення міжкультурних контактів. Проект Південного центру правового захисту “Урізноманітні свій обід”, наприклад, запрошує школи поєднувати учнів з різних груп під час перерви на обід. Понад 3 000 шкіл наразі беруть участь у проекті [322-324].

Етнічні громади, до яких належать учні, дають приклади із життя, які вчителям доцільно використовувати у викладанні. Знання етнічного й культурного досвіду учнів і того, як навчальна дисципліна взаємодіє з реаліями, у яких перебувають учні, мають важливе значення в розробленні ефективних способів залучення учнів до навчання. Успішні вчителі слідкують за тим, щоб учні здобували академічні знання, потрібні, аби вдало конкурувати на основному робочому місці. При цьому вони визнають і поважають расову й етнічну належність своїх учнів і громади, де розташована школа, щоб завадити відчуженню учнів від своїх домівок, своєї громади і своєї культури. Непропорційно велике число кольорових учнів не вчать того, що потрібно для проходження стандартних тестів на прийнятному рівні. Успішність багатьох кольорових учнів знижується тим більше, чим довше вони залишаються в школі. Педагоги мають ужити всіх заходів, щоб забезпечити учнівську успішність на рівні класу або вище його.

У колективах, що складаються з невеликих груп, спільні заняття сприяють як навчанню, так і встановленню міжрасових дружніх стосунків. Учні повинні мати рівний доступ до навчальної програми, спеціалізованих курсів, дипломованих учителів і занять для вироблення стійких навичок мислення. Така практика, як програми відстежування й спеціального навчання обдарованих дітей, є перешкодами в наданні рівного доступу і поліпшенні міжгрупових відносин. Залучення батьків до шкільної діяльності і рішень, які ухвалюються, може сприяти зменшенню несхожості школи й домівки. Забезпечення багатокультурної освіти є найважливішою складовою постійних зусиль з десеєрації шкіл і поліпшення міжгрупових відносин.

Першим кроком у протистоянні расизмові в школах є усвідомлення того, що расизм існує. Учителі почасти утримуються від дискусій про расову належність і расизм, тому що повинні протистояти власним почуттям і уявленням. Коли вчителі вважають, що дискримінація в суспільстві і школі існує, вони з більшою ймовірністю повірять кольоровим учням, коли ті повідомлятимуть про випадки проявів расизму або дискримінації; припинять

виправдовувати винних або пояснювати, що дія винного насправді не була расистською. Коли білошкірі вчителі нездатні визнати дискримінацію, про яку кольорові групи знають зі свого досвіду, будувати довірчі стосунки з учнями та їхніми родинами буде важче. Білошкірі учні можуть утримуватися від дискусій про расову належність і расизм. Часто вони не виявляють бажання брати участь у цих дискусіях, тому що бояться когось образити, вони непокояться, що можуть розсердитися, або не хочуть, щоб їх затаврували як расистів. Оскільки учні перебувають на різних рівнях расової самосвідомості, чимало з них не можуть розв'язати ці проблеми так, як цього міг би бажати вчитель. Деякі перейдуть до особистісних дискусій, дехто не буде стримувати емоцій або буде агресивним, інші почуватимуться ніяково або мовчатимуть. Однак лише те, що важко порушити цю тему, не означає, що її слід ігнорувати; учителі мають порушити мовчанку щодо расової належності й виявити мужність, докладаючи максимуму зусиль для ліквідації расизму у своїх класах і школах. Одним із кроків до цього є допомога учням розсудливо і тверезо ставитися до расової належності й соціальної справедливості для всіх учнів.

Педагоги мають втручатися, коли учні обзивають одне одного расистськими прізвиськами. Учням необхідно допомогти зрозуміти, що расистські висловлювання й поведінка неприйнятні, і школи їм не потуратимуть. Коли учні вживають зневажливі назви до представників етнічних груп або дозволяють собі жарти про них, учителі мають скористатися нагодою для обговорення того, як ставитися до цих груп. Учням не можна дозволяти виражати свою зневагу до представників інших груп, не наражаючись на опір. Коли вчителі дозволяють учням зневажливо ставитися до інших, вони стають співучасниками расистської поведінки. Цим відкритим діям можна протистояти і припиняти їх, однак складніше виявити й усунути у школах порядки, які призводять до того, що учнів-афроамериканців і латиноамериканців непропорційно часто відсторонюють

від занять, віддають у класи спеціальної освіти і зараховують на курси низького рівня, що сприяє високим показникам відсіву.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб кардинально вирішити ці питання на особистому рівні до того, як переступити поріг класної кімнати. Якщо вчителі вважатимуть, що кольорові розумово неповноцінні, їм буде важко мати великі сподівання на успіхи в навчанні цих учнів. Здійснюючи антирасистське навчання, вчителі визнають, що расова належність впливає на життя учнів, переймають знання й досвід громад, у яких вони викладають, і кидають виклик расовій нерівності у класі, школах і громадах.

Шкільне середовище має допомогти учням навчитися брати участь у житті панівної частини суспільства, підтримуючи при цьому зв'язки з різними етнічними групами. Усі учні мають почуватися як удома. Повага до етнічних відмінностей та їх захист мають істотне значення у цій роботі. Педагоги не можуть дозволити відштовхнути від себе або ігнорувати учнів через те, що їхнє етнічне походження відрізняється від їхнього; несуть відповідальність за забезпечення того, щоб усі учні навчилися думати, читати, писати і рахувати так, аби бути здатними ефективно виконувати свої обов'язки в суспільстві. Досягненню цієї мети сприяє відведення місця в навчальному плані етнічній і расовій належності, що необхідно використовуючи в навчанні учнів та спілкуванні з ними.

Традиційно склалося, що в основу навчальних програм більшості шкіл покладено панівну культуру. Властива навчальній програмі упередженість не сприяє відвертому визнанню існування в суспільстві расизму і утисків, насправді радше підтримує претензію на вищість західної думки над усіма іншими і мінімально, якщо й ознайомлює з незахідними культурами Азії, Африки і Південної та Центральної Америки. Упродовж навчального року як розділ курсу чи дисциплін, іноді додається інформація про інші групи та про їхні погляди та інтереси. Деякі школи замінюють цю традиційну програму програмою, що спирається на культуру учнів і громад. Багатокультурна освіта, з іншого боку, створює умови для навчальної програми, яка враховує

культурні особливості і в якій представленість різних груп є органічною частиною курсів, занять і спілкування у класі.

Педагог несе відповідальність за забезпечення того, щоб етнічні групи стали невід'ємною частиною загальної навчальної програми. Цей обов'язок не вимагає від учителя приділення уваги кожній етнічній групі, а потребує, щоб класні ресурси і навчання не зосереджувались винятково на панівній групі, щоб погляди та інтереси етнічних груп і панівної групи розглядалися під час обговорень історичних і поточних подій. Наприклад, слід розглядати погляди й інтереси мексиканських та американських індіанців, а також панівної групи у виступі про рух на захід американців європейського походження у вісімнадцятому і дев'ятнадцятому століттях і в його обговоренні. Він вимагає, щоб учні знайомилися з літературою авторів різного етнічного й расового походження. Він припускає, що математика і природничі науки вивчатимуться з точки зору як американських індіанців, так і представників Заходу. Внески різних етнічних груп мають бути відображені в книгах, якими користуються учні, у кінофільмах, які вони дивляться, і в заняттях, на яких вони присутні. Дошки оголошень, інформаційні довідники і фільми, у яких показано етнічну й расову розмаїтість, незмінно доповнюють цю дійсність. Утім, учителі не мають цілком залежати від цих ресурсів навчального матеріалу про групи. Занадто часто про кольорових розповідають лише під час вивчення історії афроамериканців або американських індіанців. Надто часто джерела, що містять такі відомості, не включають до рекомендованих списків книг чи до вивчення біографій. Учні можуть закінчити школу, не прочитавши нічого написаного або створеного жінками або кольоровими. Якщо етнічні групи вивчаються лише в одному розділі чи протягом тижня з приділенням основної уваги окремій групі, учні не навчаться бачити в них невід'ємні частини суспільства. Вони сприймаються як окремі, відмінні від панівної групи і гірші за неї. Багатоетнічна навчальна програма перешкоджає

перекрученню історії і сучасних умов. Без цього погляд панівної групи стає єдиною чинною навчальною програмою, з якою знайомляться учні.

Курси з етнографії ознайомлюють учнів з історією і сучасними умовами однієї або кількох етнічних груп. Багато університетів і деякі середні школи мають програми з етнографії, як-от: етнографія афроамериканців, американців азійського походження, американських індіанців і американців латиноамериканського походження. Ці курси й програми передбачають поглиблене ознайомлення із соціальною, економічною та політичною історією конкретної групи, покликані усунути викривлення й прогалини, що існують у суспільстві щодо конкретної етнічної групи. У межах курсів розглядаються події, проігноровані підручниками, розвінчуються міфи, а історія викладається з точки зору етнічної групи, а також панівної групи. Майбутні вчителі та інші шкільні фахівці, які незнайомі з дослідженням іншої, ніж їхня, етнічної групи, мають пройти такий курс або провести окреме дослідження. За традицією етнографія викладається як окремі курси, які учні обирають з-поміж багатьох пропонованих у навчальній програмі. Випадки, коли потрібні курси для всіх учнів, трапляються рідко. Хоча інформація і знання, що пропонуються в цих курсах, важливі для представників етнічних груп, учням з інших етнічних груп потрібно також отримати знання про багатоетнічні країни і світ, у якому вони живуть.

Деякі етнічні групи мають свої школи з навчанням вечорами або щосуботи для закріплення й утвердження своїх культурних цінностей і традицій або вивчення мови країни свого походження. Деякі етнічні групи засновують свої школи з власним статутом або приватні школи з навчальною програмою, у центрі уваги якої історія й цінності їхньої етнічної групи. Наприклад, деякі племена американських індіанців засновують державні племінні школи, де традиційна культура слугує соціальним та інтелектуальним відправним пунктом. Деякі афро-американські громади підтримують афроцентричну навчальну програму, аби протидіяти евроцентризмові і сказати правду про історію темношкірих. Ці заняття

покликані посилити почуття власної гідності в учнів, поліпшити їхні навчальні навички, уточнити цінності й посилити ототожнення зі своєю етнічною групою. Осердям цього підходу є африканський погляд на світ та історичні події. Ці школи зазвичай розташовані в міських районах із значними афро-американськими учнівськими контингентами.

Розглядаючи різні питання американської і канадської системи освіти, вважаємо за необхідне окремо дослідити поняття «курукулуму» («*curriculum*»). В американській педагогічній пресі тривають дискусії щодо взаємозв'язку полікультурної освіти і теорією курикулуму. З-поміж зарубіжних авторів немає однастайності у визначенні поняття «курукулум»: його тлумачать як «курс навчання», «зміст навчання», «навчальний план», «програма навчання». Докладний аналіз підходів до визначення поняття «курукулум» представлено в дисертаціях І. Білецької [60], Н. Гольцової [95], Л. Товчигречки [227] та ін. З-поміж американських дослідників набуло поширення трактування Дж. Бічемпа, який на основі узагальнення різних підходів до пояснення цього поняття, умовно виділив такі групи визначень [309].

*Перша група* розглядає курикулум як «керівництво або документ, згідно з яким зміст освітньої програми розподіляється за навчальними курсами, дисциплінам і роками навчання» [309 : 69].

*Друга група* характеризує курикулум як «один із засобів реалізації змісту освіти в системі загальноосвітніх і професійних навчальних закладів; як структурний елемент навчального процесу, що має свої цілі, зміст, методи і головну функцію, що визначає його провідний компонент (предметні наукові знання, способи діяльності, здатності до певного сприйняття дійсності)» [309 : 69]. Іншими словами, згідно з цими підходами, курикулум трактується в першому випадку як навчальний план, а в другому – як навчальний курс. Дж. Бічемп також наголошує на важливості врахування соціокультурного контексту під час складання навчальних програм.



*Третя група* визначає курикулум як «галузь професійного дослідження задля модернізації змісту і методів навчання для відповідності сучасним вимогам суспільства» [309 : 69]. У теорії Дж. Бічемпа поняття «курикулум» об'єднує всі вищевказані трактування.

Появу дискусій про взаємозв'язок теорії курикулуму й полікультурної освіти багато вчених [432, 433, 435, 532, 590, 604, 605, 636, 637, 708] пояснюють упевненістю в тому, що полікультурна освіта може сприяти втіленню в життя головних ідеалів демократичного суспільства. Дж. Бічемп визначив концептуальні ознаки теорії навчальних програм, стверджуючи, що рушійними силами, які сприяють розвитку цієї теорії, є зовнішні соціокультурні та політичні чинники. Більше того, теорія навчальних програм діє як на макро-, так і на мікрорівні, включаючи кілька компонентів, і, своєю чергою, сама входить до складу теорії навчання. Кращому розумінню суті теорії навчальних програм сприяє розгляд її функцій і впливів у взаємозв'язку з іншими складовими теорії навчання, наприклад, діяльністю вчителя і учнів, способами структуризації знання, послідовністю презентації матеріалу для його найбільш ефективного засвоєння, природою заохочень і покарань у процесі навчання, формами контролю та ін. Під теорією навчальних програм Дж. Бічемп розуміє «сукупність правил, що визначають курикулум освітнього закладу, конкретизуючи взаємозв'язок його елементів, направляючи його розвиток, застосування й оцінку» [309 : 66].

Інші визначення теорії, що з'явилися в 1970-80-і рр., містять практично ті самі елементи теорії Дж. Бічемпа. Так, Р. Зайс вказує, що ця теорія повинна включати «узагальнені логічно взаємопов'язані визначення, концепції і твердження, що роз'яснюють феномен навчальних програм» [708 : 87]. Десятиліттям пізніше думки вчених про характеристику теорії навчальних програм істотно не змінилися. Схожий погляд у А. Глаттхорна, результати досліджень якого були опубліковані в кінці 1980-х років. Автор зазначає, що «теорія навчальних програм – це низка взаємопов'язаних освітніх концепцій,

що представляють суворо послідовний, систематичний підхід до складання навчальних програм школи або іншого навчального закладу» [435 : 96]. А. Орнштейн і Ф. Ханкінс переконані в тому, що головна частина теорії навчальних програм повинна бути присвячена «аналізу особливостей і закономірностей складання і розвитку курикулуму конкретної групи учнів» [590 : 173].

Загалом розглянуті визначення конкретизують, що теорія навчальних програм повинна містити опис, роз'яснення, критичний аналіз явищ конкретної предметної галузі й практичний посібник із застосування курикулуму. Під час вивчення теорії навчальних програм ми дійшли висновку, що з-поміж американських дослідників відсутній єдиний погляд щодо класифікації їхніх типів. Наприклад, У. Шуберт виділяє три типи теорії навчальних програм: дескриптивний, або описовий (*descriptive type*); розпорядчий (*prescriptive type*); критичний (*critical type*) [636, 637]. Дж. Макдональд погоджується з його висновками, але пропонує дещо інші назви перших двох типів – контролюючий (*control*) і герменевтичний (*hermeneutic*) [532].

Описова, або контролююча, теорія навчальних програм фокусується головним чином на практичному аспекті й використовує емпіричний підхід до аналізу реалій. А розпорядча, або герменевтична, теорія «представляє нові підходи, перспективи та інтерпретації явищ, виходячи з того, що курикулум – це рекомендації, націлені на визначення норм дії, роз'яснення та захист висунутих принципів» [554 : 6].

Критична теорія курикулуму своєю чергою пов'язана з практикою, перспективою, розумінням, контролем і діалектичним відношенням між теорією і практикою. Головними цінностями цієї теорії є звільнення людини від залежності, пригноблення і забобонів, скасування обмежень, зрівняння в правах. Основною метою прихильники критичної теорії курикулуму вважають доказ того, що традиційний курикулум підтримує наявну в суспільстві соціоекономічну нерівність, що перешкоджає отриманню якісної

освіти всіма членами суспільства. Ця мета досягається аналітичним і описовим способами представлення практики школи в конкретному історичному і соціополітичному контекстах [264, 432, 433, 515, 544, 554].

Ще один поширений підхід до класифікації типів теорії курикулуму запропоновано Дж. Міллером і У. Селлер, які виділяють трансмісійний (transmission approach), транзакційний (transaction approach) і трансформаційний (transformation approach) підходи [549].

*Трансмісійний підхід* передбачає просту передачу учням знань, умінь і цінностей, акумульованих культурою. У культурі відображено матеріалізовані знання і досвід, накопичені в процесі розвитку суспільства.

*Транзакційний підхід* забезпечує діалог учня з навчальним середовищем, який уможливорює не просту передачу педагогом готових знань, а спонукання учнів до самостійного пошуку. Означений підхід, на відміну від трансмісійного, змінює характер взаємодії вчителя і учня: активність педагога поступається місцем активності учнів, а головним завданням педагога стає створення умов для їхньої ініціативи. [424, 435, 589, 604, 605]. Проте, щоб стати активною особистістю, недостатньо лише одних знань, необхідно вміти використовувати знання для вирішення завдань, які ставить життя перед особистістю. Для цього важливим є цілеспрямоване, педагогічно організоване тренування вмінь аналізувати й давати оцінку, які передбачають розуміння того, що будь-яка проблема має певну значну кількість відповідей. [398, 412, 590, 601, 650].

*Трансформаційний підхід* пропагує виховання школярів активними учасниками соціальних перетворень, які усвідомлюють відповідальність за свої дії.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що полікультурна освіта містить елементи всіх трьох вищевказаних типів теорії курикулуму, зокрема дескриптивний аналіз освітніх умов, які заперечують важливість урахування культурного різноманіття; часто застосовується для виявлення аспектів освіти, які потребують зміни. Критичний підхід

обґрунтовує необхідність трансформації цих умов для їх реагування на етнічні та культурні особливості учнів, розпорядчі рекомендації вказують, які трансформації слід проводити в першу чергу, щоб школа могла грамотно і з максимальною ефективністю спиратися на культурне, етнічне, соціальне, лінгвістичне різноманіття суспільства з метою надати всім його членам якісну освіту. Полікультурна освіта є одночасно *трансмісійною*, *транзакційною* і *трансформаційною*, оскільки передає учням знання етнічного характеру; залучає учнів до взаємодії з різними культурами; виховує соціальну свідомість, громадянську відповідальність і політичну активність для втілення в життя ідеалів демократичного суспільства.

Провідні теоретики полікультурної освіти виділяють саме її трансформаційний характер, підкреслюючи, що недостатньо навчити школярів відповідати вимогам освітнього середовища, оскільки це призведе тільки до самовідчуження в результаті того, що існуючий порядок ігноруватиме їхній культурний досвід. Завдання педагога полягає у вихованні учнів не бути пасивними реципієнтами існуючого положення, а стати активними учасниками соціальних трансформацій [290, 315, 567, 646].

Продовжуючи розглядати різні підходи до теорії курикулуму, відзначимо роботи У. Пінар і Г. Жиру, які поділяють теоретиків, що займаються цими питаннями, на такі групи: традиціоналісти (*traditionalists*); концептуалісти (*conceptualists*); реконцептуалісти (*reconceptualists*) [434, 606].

*Традиціоналісти* виступали за передачу культурної спадщини учням за допомогою «змісту, що визначається домінують культурою», і підтримання чинного соціального порядку. Яскравими представниками теоретиків цієї групи є Франклін Боббіт і Ральф Тайлер.

Для створення теорії курикулуму *концептуалісти* спиралися на методологію природничих і точних наук, на основі якої намагалися розробити загальні принципи, які дозволили б учням опановувати основи наук, а педагогу контролювати і направляти діяльність учнів. Серед

теоретиків цієї групи такі відомі фахівці в галузі теорії навчання, як Джером Брунер, Хільда Таба, Роберт Ганьє, Е. Шварц [327, 328, 667, 668].

*Реконцептуалісти* показували вплив соціальних, економічних і політичних чинників на освітню політику, а саме: як соціально-економічна нерівність позначається на якості здобутих знань. Теоретиками цієї групи вважають В. Пінар, Г. Жиру, Дж. Макдональд, М. Грін [432, 434, 453, 532].

На думку А. Глаттхорн, класифікація теорії курикулуму повинна чітко виділяти його провідний компонент, а всі розроблені до 1980-х років варіанти є загальними. Тому він запропонував згрупувати всі теорії за такими ознаками: структурно-орієнтовані (*structure-oriented*); ціннісно-орієнтовані (*value-oriented*); змістовно-орієнтовані (*content-oriented*); процесуально-орієнтовані (*process-oriented*) [435].

*Структурно-орієнтовані* теорії мають дескриптивний характер, описують порядок складання курикулуму, визначають співвідношення його компонентів.

*Ціннісно-орієнтовані теорії* є критичними і трансформаційними за своєю природою. В основі їх лежить ідея про те, що освіта повинна відображати загальнолюдські цінності, а не зміцнювати владу і привілеї окремих верств суспільства. Більш того, акцентується не на прямій передачі учням загальнолюдського ціннісного досвіду, а на формуванні в них здібностей до вибору моральних цінностей, створення моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах. З-поміж провідних теоретиків цієї категорії названі М. Еппл, Дж. Каунтс, П. Макларен, Н. Ноддінгс, [263, 351, 543-545, 571-572].

Теорії цієї групи можна правомірно назвати особистісно орієнтованими, оскільки автори широко спираються на ідеї К. Роджерса і наслідують принципи гуманістичної психології про цінності людської особистості і важливість реалізації самоактуалізації як її вищої потреби [621, 622]. Вони стверджують, що рух до самоактуалізації здійснюється через «діалектичну і діалогічну взаємодію учня і суспільства, його вміння застосовувати отримані

знання в експліцитній та імпліцитній формі» [572 : 6] Керуючись класифікацією У. Пінара і Г. Жиру, до цієї категорії теоретиків можна віднести *реконцептуалістів*, які виступали за гуманну, справедливу, егалітарну освіту.

Змістовно-орієнтовані теорії об'єднані спільною ідеєю про те, що знання повинно бути особистісно значущим для учнів, і це служить головним принципом побудови змісту освіти. Мета освіти – внести бажані зміни в досвід, розуміння й поведінку учнів, забезпечити їхню готовність до виконання соціальних і професійних ролей. Це здійснюється шляхом цілеспрямованого розвитку тих чи тих здібностей учнів завдяки педагогічно організованій передачі накопиченої людьми культури і технологій від покоління до покоління. Особистісний і соціальний прогрес взаємопов'язані, отже, освіта повинна служити інтересам особистості і суспільства. Оскільки учень успішно засвоює те, що відповідає його інтересам і суспільним очікуванням, зміст освіти має бути особистісно значущим. Тільки в цьому випадку зміст освіти буде одним з факторів особистісного і соціального прогресу, забезпечить самовизначення особистості, створить умови для її самореалізації.

Теоретики полікультурної освіти відзначають її спільні риси зі змістовно орієнтованими теоріями курикулуму. Полікультурна освіта містить особистісний і соціальний аспекти. Особистісний аспект передбачає самопізнання й самоствердження етнічних і культурних індивідуумів і груп, а соціальний аспект має на меті внесення змін у знання і ставлення людей до різноманіття полікультурного суспільства і зробити так, щоб суспільство не тільки відображало це різноманіття, а й стало чуйним до нього. Такі цілі є взаємозумовленими. Етнічне і культурне сприймання себе та інших зазнає впливу соціального чинника, а соціальні умови можуть бути змінені лише тими людьми, які знають, розуміють, цінують і сприяють зміцненню позицій етнічного та культурного різноманіття як особистісної та соціальної сили. Більше того, оскільки культурна соціалізація торкається кожного аспекту

людських цінностей, переконань, сприймання, поведінки, ігнорування або недооцінку освітою культурної спадщини різних груп доцільно розцінювати як приниження їхньої людської гідності [575, 591].

*Процесуально-орієнтовані теорії курикулуму* аналізують рівні його розвитку; фактори, що впливають на прийняття рішень щодо зміни тих чи тих складників *курикулуму*; критерії оцінювання якості й ефективності його застосування.

Ж. Гей виділяє чотири моделі процесу розвитку курикулуму.

1. *Академічна модель* (academic model) передбачає, що розвиток курикулуму – це систематичний процес, який здійснюється з академічною раціональністю і теоретичною логікою, рішення приймаються фахівцями відповідно до об'єктивних критеріїв.

2. *Емпірична модель* (experiential model) є протилежною академічній, оскільки тут процес розвитку навчальних програм є суб'єктивним, приватним, і залежить від навчального середовища, де активна роль належить учителю і учням. Ця модель підкреслює вплив соціокультурного і особистісного чинників у процесі прийняття рішень.

3. *Технічна модель* (technical model) є науковим підходом до навчального планування, що спирається на системний аналіз, емпіризм і наукову об'єктивність.

2. *Прагматична модель* (pragmatic model) називає процес розвитку курикулуму еkleктичним і фрагментарним. Розвиток навчальних програм відбувається тільки в межах соціокультурного контексту навчального закладу (Gay 1980).

Полікультурна освіта є засобом отримання чітких уявлень про етнічне й культурне різноманіття американського суспільства [268, 416, 420, 477, 478, 480, 481, 521, 647].

Дж. Бенкс розробив п'ятиступеневу типологію знання, яка може бути використана в процесі складання полікультурного курикулуму. Ця класифікація містить такі типи знання:

1) *особистісно-культурні*, які учні засвоюють у родині і в найближчому культурному оточенні; вони є своєрідним критерієм, яким дитина керується у визначенні особистісної значущості знань, одержуваних у школі;

2) *популярні* – це факти, образи, цінності, переконання та інтерпретації, що отримують учні через засоби масової інформації;

3) *академічні* становлять канони, створені вченими, які належать до категорії «мейнстрім» і визначають зміст різних шкільних дисциплін;

4) *шкільні знання* – це та інформація, яка міститься в навчальній літературі, а також та, що подається вчителем у класі і залучає учня до особистого оцінювання матеріалу, що вивчається;

5) *трансформаційні академічні* – це концепції, парадигми, перспективи, що суперечать переконанню про те, що знання повинно залишатися байдужим до людини.

Знання трактується як соціальний конструкт, при якому жодна група не посідає домінуючої позиції. Цей тип знання дає альтернативні інтерпретації історичних, політичних і культурних подій, способу життя різних етнічних і соціальних груп і розширює межі дисциплінарних канонів, охоплюючи все різноманіття американського суспільства. Учні отримують змогу побачити різні етнічні групи в ролі творців історії, культурна спадщина яких стала невід'ємною частиною історії і культури великої країни [299].

Звертаючись до класифікації теорій полікультурної освіти, варто зупинитися на варіантах, запропонованих М. Гібсон [428, 429], К. Слітер і К. Грантом [645, 646], оскільки вони стали передумовами подальших пошуків американських авторів у цьому напрямі. М. Гібсон класифікує теорії полікультурної освіти за такими ознаками:

1) *безкорисливий мультикультуралізм (unselfish multiculturalism)* – ця група об'єднує теорії, що розглядають полікультурну освіту як засіб, здатний допомогти учням оволодіти вміннями та навичками для асиміляції з домінуючою культурою;



2) *освіта з культурного плюралізму (education about cultural pluralism)* – до цієї групи входять теорії, що акцентують озброєння учнів знаннями етнічного характеру, які стануть основою для крос-культурної і міжетнічної взаємодії;

3) *освіта для культурного плюралізму (education for cultural pluralism)* – в теоріях цієї групи головна функція полікультурної освіти полягає в збереженні культурної спадщини та зміцненні політичного впливу етнічних груп;

4) *бікультурна освіта (bicultural education)* – головна спрямованість цих теорій полягає в необхідності навчати учнів з різних етнічних груп уміння ефективно функціонувати в межах своєї мікрокультури і в макрокультурі США;

5) *полікультурна освіта як природний людський досвід (multicultural education as the normal human experience)* – у теоріях, об'єднаних під цією назвою, полікультурна освіта розглядається як сукупність моральних і культурно орієнтованих знань, умінь і навичок, необхідних для усвідомленої і продуктивної участі в різних культурних контекстах. Іншими словами, полікультурна грамотність повинна стати невід'ємною частиною загальної освіти кожної людини.

Систематизація полікультурних теорій і концепцій також представлена К. Слітер і К. Грантом, які вибудовують свою класифікацію з опорою на ідеї М. Гібсон, однак розширюють галузь аналізу, розглядаючи гендерний, соціальний, етнічний аспекти і альтернативність (винятковість) розвитку [645, 646]. Класифікація теорій полікультурної освіти К. Слітер і К. Гранта виглядає так:

1. *Навчання виняткових і культурно відмінних учнів (teaching the exceptional and the culturally different students)*. Цей підхід схожий на першу групу з класифікації М. Гібсон («безкорисливий мультикультуралізм»), оскільки також об'єднує теорії асиміляціоністського характеру. Головна мета полікультурної освіти полягає в озброєнні учнів, які не належать до

категорії «мейнстрим» через етнічні, культурні й мовні особливості, а також фізичні й психічні можливості (маються на увазі діти з альтернативним розвитком), знаннями, вміннями і навичками, які полегшать процес їхньої адаптації в існуючих освітніх і соціальних структурах. Поставлену мету пропонувалося досягти за допомогою спеціальних компенсаторних програм навчання, з-поміж яких найбільшу популярність здобули: "Head Start" (Головний Старт), "Upward Bound" (Рух вгору), "English-language immersion" (Мовне занурення).

2. *Людські взаємини (human relations)*. Ця група теорій головною метою вважає встановлення гармонії між різними культурними групами. Для цього в процесі навчання учні опановують такі поняття, як етнічна та культурна ідентичність, вчать бути незалежними від стереотипів і забобонів, виявляти толерантність щодо інших етносів і культур. Тут можна провести аналогію з другою групою в класифікації М. Гібсон («освіта з культурного плюралізму»).

3. *Моногрупові або одногрупові теорії (mono-group or single-group theories)* об'єднані в спільну групу, оскільки фокусуються на здобуванні учнями знань про якусь одну групу (гендерну, етнічну, культурну, соціальну та ін.). Учні ознайомлюються з історією цієї групи, її культурою, видами утисків, які вона зазнавала в процесі свого розвитку і т. ін. На думку авторів, такий підхід «представляє альтернативу чинним англоцентристським навчальним програмам і сприяє розвитку критичного мислення учнів» [450 : 65-66]. Схожі варіанти з незначними модифікаціями наявні і в інших дослідників. Наприклад, Женева Гей у своїй класифікаційній схемі виділяє категорію під назвою «дослідження мономеншин» (mono-minority studies), але обмежує референтні групи тільки етнічною ознакою [422]. Також можна провести аналогію з «контрибутивним» і «адитивним» підходами Дж. Бенкса, які ми розглядали раніше [292].

4. *Полікультурна освіта (multicultural education)*. Четвертий підхід, як і три попередні, акцентує на важливості усунення забобонів, установлення

рівних освітніх можливостей, соціальної справедливості й утвердження культурного різноманіття. Його відмінною рисою є взаємодія з різними культурними групами одночасно і прагнення адаптувати процес навчання до цих відмінностей, як-от: етнічні, соціальні, мовні та особистісні особливості учнів.

Означений підхід суголосний ідеям М. Гібсон про те, що «різноманіття □ це риса людського досвіду»; Ж. Гей, Дж. Бенкс, С. Ньюто, К. Кушер, А. Макклеланд, П. Саффорд і Ф. Кендалл підкреслювали, що різноманіття також притаманне моноетнічним групам [296, 364, 424, 428, 429, 500]. Схожий погляд на те, що різноманіття виявляється в усьому, що нас оточує, побачили в Б. Сайзмора, який розробив концепцію побудови курикулуму за принципом «чотирьох М», тобто «мультилінгвальність, мультикультурність, мультимодальність та мультиаспектність» [643, 644].

*Полікультурна і соціально-реконструктивна освіта* (education that is multicultural and social reconstructionist). Остання категорія в класифікації теорій полікультурної освіти К. Слітер і К. Гранта висуває на перший план розвиток критичного мислення учнів, без якого неможлива робота над удосконаленням стратифікації в суспільстві за етнічним, соціальним, гендерним критеріями, виховання учнів самостійними, активними і незалежними творцями свого життя в суспільстві, де громадянська і освітня рівність є нормою, а не тільки ідеалом. Головна мета – не прагнення змінити, а визнання і прийняття суспільством різноманіття окремих груп і всередині самих груп як природної людської індивідуальності.

Еклектичний характер підходів до розроблення теорій полікультурної освіти можна пояснити тим, що вчені запозичують окремі елементи з низки моделей інших дисциплін для побудови власних концепцій. Так, наприклад, Дж. Бенкс [289] і К. Беннет [315] широко спираються на ідеї Гордона Олпорта [253, 254] про природу забобонів і його теорію соціального контакту в розгляді проблеми раси. Ж. Гей [424] часто покликається на досвід фахівців з галузі соціальної психології і психології розвитку Вільяма Кроса [359] і

Еріка Еріксона [402, 403] у конструюванні моделі розвитку етнічної ідентичності в контексті полікультурної освіти. К. Слітер [646], К. Грант [452], П. Макларен [544], Г. Ледсон-Біллінгс [522], У. Генрі [473], Дж. Кінг і Т. Уілсон [507], У. Крічлоу [358], А. Дардер [370, 371] розглядають питання полікультурної освіти з опорою на традиції різних соціологічних теорій: критичної теорії (Г. Маркузе, М. Хоркхаймер), теорії історичного коловороту (О. Шпенглер, А. Тойнбі), теорії модернізації (У. Ростоу, Н. Смелсер), теорії якості життя (А. Кампбелл, С. Райт, А. Міхелос), теорії малих груп (Ч. Кулі, Е. Мейо, К. Левін), теорії стратифікації (Т. Парсонс), теорії групової поведінки (Г. Блумер, Е. Мейо), теорії людських відносин (Е. Мейо, У. Мур, Ж. Фрідман), теорії стигмації (таврування) (Х. С. Беккер), теорії колективної поведінки (Г. Блумер, З. Фрейд, Е. Канетті), рольової теорії (Дж. Мід, Р. Лінтон) та ін.

Оскільки більшість цих підходів обмежуються докладним розглядом окремих аспектів полікультурної освіти, то доцільніше говорити про різні моделі теорії полікультурної освіти, які беруть участь у створенні теорії. Також американськими вченими створені моделі побудови полікультурних навчальних програм. Провідними з-поміж них є моделі, розроблені Ж. Гей і Дж. Бенксі.

Ж. Гей розробила модель удосконалення навчальних програм під назвою «інтеграційні мультикультурні вміння» (*«integrative multicultural skills» - IMS model*) [422]. Ця модель, за словами авторки, наочно показує взаємодію між загальною освітою і полікультурним курикулумом. Модель складається з двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених циклів.

*Перший цикл* представляє так звану серцевину навчальних програм □ від універсальних базових умінь і навичок (необхідний ступінь володіння учням лічбою, читанням і письмом відповідно до норм рідної мови та вимог навчальної програми) до ціннісно-етичної орієнтації школярів.

*Наступний цикл* містить діяльність педагога, спрямовану на подальше моральне і культурно орієнтоване виховання учнів, озброєння школярів

умінням критично мислити, оволодіння різними суспільно необхідними знаннями та навичками, що дозволить їм свідомо і продуктивно брати участь у соціальних процесах. Тісний взаємозв'язок циклів є очевидним, оскільки базовий рівень знань учнів служить опорою наступним формам їхньої полікультурної підготовки.

Дж. Бенкс побудував дві моделі полікультурного підходу до розроблення курикулуму [289]. Згідно з першою моделлю, у центрі навчальних програм повинні розташовуватися події, проблеми та досвід, які є спільними для всіх етнічних груп, але мають різні інтерпретації, тобто представлені з точки зору кількох груп. Наприклад, полікультурна модель вивчення проблеми расової дискримінації містить її аналіз очима афроамериканців, американців китайського, єврейського, італійського, японського походження. Іншими словами, у центрі перебуває одна спільна проблема, що має кілька перспектив для розгляду. Для більш глибокого розуміння суті проблеми Дж. Бенкс пропонує провести її так званий «етнонаціональний аналіз», тобто прослідкувати, яким чином ця проблема розвивалася за межами США і вплинула на етнічні групи в інших країнах (Німеччині, Англії, Австралії та ін.). В основі цієї моделі лежать такі ідеї:

- взаємозалежність етнічних і культурних груп у США і Канади;
- внесок і вплив різних етнічних, культурних і соціальних груп на історичні, культурні та соціальні особливості американського суспільства;
- необхідність застосування міждисциплінарного підходу у процесі розгляду ключових історичних, культурних і соціальних питань.

Друга модель Дж. Бенкса передбачає аналіз взаємин між різними мікро- і макрокультурами американського суспільства. Запропоновані Дж. Бенксом моделі розроблення курикулуму підкреслюють важливі особливості будь-якого полікультурного суспільства: по-перше, членам однієї етнічної групи притаманні культурні відмінності; по-друге, загальнолюдські цінності поділяються всіма членами всіх без винятку етнічних груп, що становлять полікультурне суспільство, оскільки вони належать до однієї людської раси.

Ці моделі ще раз підтверджують ідею, висунуту більшістю провідних теоретиків полікультурної освіти, про необхідність формування й розвитку в учнів міжкультурної компетентності для того, щоб вони могли вільно функціонувати як у власному культурному середовищі, так і в іншому культурному оточенні.

Торкаючись питання про побудову навчальних програм, не можна обійти увагою *критичну теорію раси (Critical Race Theory - CRT)*, оскільки вона порушує проблему її якості, а, отже, і якості одержуваних учнями знань. Як показали результати досліджень американських учених [305; 306; 355; 477, 478], зміст навчальних програм, призначених для навчальних закладів, де основний контингент складають білі учні, є ретельно продуманим у плані формування і розвитку в учнів умінь сприймати і аналізувати інформацію, приймати рішення, планувати і контролювати свою діяльність та ін. Навчання кольорових дітей з малозабезпечених сімей, дітей іммігрантів обмежене лише оволодінням «основами», тобто необхідними навичками читання, лічби і письма [512]. У зв'язку з цим М. Хаберманом запроваджено спеціальний термін – «педагогіка бідності» (*«pedagogy of poverty»*) – для позначення стилю роботи вчителів у школах, де навчаються переважно діти кольорових іммігрантів, для яких англійська мова не є рідною. Багаторічні спостереження за роботою вчителів у таких школах дозволили вченому дійти таких висновків: педагог повідомляє дітям нову інформацію, пропонує виконати письмові завдання з теми або прочитати матеріал підручника, відповісти на питання за змістом прочитаного (слід звернути увагу, що пропоновані вчителем або авторами підручника питання завжди потребують однозначної відповіді, що виключає можливість організувати дискусію на уроці), далі діти отримують домашнє завдання й оцінки; після вивчення кожної теми проводиться тестування. На перший погляд може здатися, що дії вчителя не містять нічого поганого. Однак М. Хаберман називає таке викладання «збідненим», оскільки, набуваючи і засвоюючи якусь інформацію, учень спроможний тільки відтворювати вказані йому способи

діяльності [458]. Не можна не погодитися з автором, що відсутність завдань творчого характеру позбавляє учнів можливості самостійно брати участь у пошуку шляхів розв'язання проблеми, яку неможливо вирішити традиційними способами. Отже, дитина не набуває досвіду такого пошуку. Для того, щоб формувати творчий досвід дитини, педагогу необхідно конструювати спеціальні проблемні ситуації, що створюють умови для самостійного рішення. Саме тому М. Хаберман протиставляє «збіднений підхід до викладання» «полікультурному підходу», який спирається на *принципи критичної педагогіки*. Більш детально ми зверталися раніше до цих принципів, тому, уникаючи повторення, відзначимо, що критична педагогіка акцентує не тільки на повідомленні готових знань учням, а й озброєнні їх умінням критично осмислювати почуту інформацію і самостійно здійснювати вибір з наявних альтернатив. Просте відтворення слів учителя або матеріалу підручника веде до розвитку в учнів пасивності і невпевненості в правильності своїх варіантів дії. «Збіднений підхід» перешкоджає вихованню самостійності – однієї з провідних якостей особистості, що виражається в умінні ставити перед собою певні цілі, досягати їх власними силами, відповідально ставитися до своїх вчинків, свідомо діяти в будь-яких умовах, прагнути знаходити нетрадиційні рішення.

*Критична теорія раси* бере свій початок у 1970-х роках у роботах афро-американських фахівців з правознавства Дерріка Белла і Алана Фрімана, що стосуються проблеми расової та соціальної дискримінації, а також етнічних дослідженнях кінця XIX □ початку XX століття афро-американських вчених Д. У. Вільямса, К. Д. Вудсона [706, 707], К. Г. Уезлі [699] і У. І. Дьюбойза [391, 392]. Учені висловлювали стурбованість з приводу повільного здійснення расової реформи в США. Праці Д. Белла і А. Фрімана стали відповіддю критичним правовим дослідженням (critical legal studies - CLS), які, незважаючи на те, що в них міститься виклик «ідеям про непорушність і об'єктивності законів, які протягом століть утискали небілих американців,

залишалися неуважними до ролі расизму як у правовій системі США, так і в суспільстві загалом» [707 : 2].

Незважаючи на те, що критична теорія раси зародилася в галузі правових досліджень, незабаром вона привернула увагу фахівців інших наукових галузей, зокрема й освіти. Так, з початку 1990-х років критична теорія раси розглядається як теоретична, концептуальна, методологічна та педагогічна основа, що пояснює причини виникнення расизму в освіті і наслідки його впливу на доступ небілих учнів до освіти та якість здобутих ними знань. Одночасно критична теорія раси є однією зі стратегій, спрямованих на усунення расизму та інших форм дискримінації, що перешкоджають створенню умов для отримання якісної освіти на всіх її рівнях усіма учнями. У. Ф. Тейт і Г. Ледсон-Біллінгс одними з перших серед афро-американських педагогів звернулися до критичної теорії раси в дослідженнях проблеми якості освіти [670, 522, 523, 524].

У період з 1998 до 2002 року були засновані спеціальні науково-теоретичні видання, в яких розглядаються проблеми освіти у світлі критичної теорії раси: «Міжнародний журнал дослідження якості освіти» (1998) (International Journal of Qualitative Studies in Education); «Питання якості» (2002) (Qualitative Inquiry); «Справедливість і висока якість освіти» (2002) (Equity and Excellence in Education). З-поміж дослідників (більшість з яких є афроамериканцями або латиноамериканцями), що активно публікують свої статті в названих виданнях, відзначимо таких, як А. Агірре [249], Ф. Гонсалес [441], Л. Паркер, Д. Дейлі, С. Вілленас [593, 594, 595, 693], Д. Солорзано, О. Віллапандо, Т. Ессо [653-657;].

К. Вест визначає критичну теорію раси як «інтелектуальний рух, що є актуальним для сучасної ситуації в американському суспільстві і має довгу історію, пов'язану з опором будь-якій формі дискримінації людини людиною» [700].

Теоретики полікультурної освіти звертаються до критичної теорії раси в дослідженнях, оскільки вона, по-перше, систематизує різні підходи до



визначення раси, расизму та інших форм дискримінації, по-друге, використовує оповідання або зв'язну розповідь як методологічний та педагогічний прийом аналізу «міфів і припущень щодо раси в різних культурах полікультурного суспільства». Сюжет і дійові особи таких історій вигадані, але проблеми відповідають сучасній реальності американського життя [378]. Так, згідно з критичною теорією раси, суспільство конструює соціальну реальність, вдаючись до методів, що сприяє зміцненню користюлюбних інтересів еліти, тобто вищих верств суспільства в системі соціальної ієрархії. Саме на творців критичної теорії раси покладено відповідальну місію за подання так званих альтернативних образів реального світу, що відображають усе соціальне, культурне і расове різноманіття полікультурного суспільства. Часто автори критичної теорії раси спираються на концепцію «конвергенції інтересів» Дерріка Белла, згідно з якою громадська еліта не перешкоджає тим чи тим прогресивним діям з боку нижчих соціальних верств у тому випадку, якщо ці дії сприяють зміцненню інтересів самої еліти [310].

Прикладом конвергенції інтересів може служити «політика конструктивних дій» (*affirmative action policies*), під якою слід розуміти будь-які програми в галузі зайнятості та освіти, спеціально розроблені для підтримки жінок і представників етнічних меншин. Головна спрямованість цих програм – це протидія гендерній та етнічній формам дискримінації під час влаштування на роботу й здобуття освіти жінками і представниками етнічних меншин. Незважаючи на численні аргументи проти подібних програм, їх прихильники зазначають, що «білі жінки є головними особами, які опинилися у вигаді, тому що є більшістю, на користь якої проводиться політика» [684]. Оскільки більшість білих жінок мають безпосереднє відношення до білих чоловіків як дружини або матері, це означає, що білі чоловіки мають змогу розділити з ними фінансові і соціальні переваги, які надаються жінкам на підставі цих програм. Таким чином, виявляється збіг інтересів історично пригноблених груп (жінок і етнічних меншин) з

інтересами представників іншої соціальної спільноти – білих чоловіків, – які в усі часи перебували в більш вигідному положенні [290, 551].

Як зазначалось вище, більшість видатних теоретиків, які брали участь у створенні критичної теорії раси, мають афро-американське походження (Д. Белл (D. Bell), Р. Барнс (R. Barnes), К. Креншоу (K. Crenshaw), Л. Гінер (Guinier), Ш. Харріс (Ch. Harris), Ч. Лоуренс (Ch. Lawrence), П. Вільяма (P. Williams) або латиноамериканське походження (Р. Делгадо (R. Delgado), Я. Ханей Лопез (Jan Haney Lopez), М. Олівас (M. Olivas), Дж. Торрес (G. Torres) ), а також індокитайське або японське походження (Р. Чанг (R. Chang), Л. Еспіноза (L. Espinosa), Ян Чонг Сун Лі (Jayne Chong Soon Lee), Л. Ікемото (L. Ikemoto)). Помиляються ті, хто вважає, що критична теорія раси стосується тільки так званої бінарної опозиції – «білі-кольорові» – спектр питань, які охоплює ця теорія, набагато ширше. Наприклад, група вчених під керівництвом Річарда Делгадо веде пошук розв'язання мовних проблем, з якими стикаються іммігранти під час влаштування на роботу, а їхні діти під час навчання в школі [378, 583]. Сучасний стан практики навчання в середній школі і проблеми вчителів і учнів (переважно в класах з полікультурним складом учнів) докладно представлено в роботах Г. Ледсон-Біллінгс, Л. Паркер, Д. Дейл, С. Вілленас, У. Ф. Тейт, Е. Тейлор [522-524, , 595, 670, 674]. Дж. Козол розглядає питання, пов'язані з фінансуванням шкіл [511], а М. Шіайя звертається до проблеми десегрегації в школах [640]. Багаторічні дослідження К. Креншоу [356, 357] присвячені оцінюванню знань учнів, переважно за допомогою стандартизованого тестування. Державний департамент США з освіти наголошує: «... тестування по суті показує те, що повинна здобути кожна дитина (щодо знань і вмінь)» [685 : 7-8].

Результати тестування дітей білих американців, сім'ї яких належать до середнього і вищого соціальних класів, і представників небілого населення США, що належать здебільшого до малозабезпеченої категорії громадян, свідчать не на користь останніх. Навчання за спрощеними програмами в поєднанні зі «збідненим» підходом до викладання, небажанням більшості

вчителів через важкі, а часом і небезпечні умови роботи (злочинність у школі) змінити стиль своєї діяльності, відсутність допомоги і контролю з боку батьків унаслідок важких матеріальних і побутових умов у сім'ї, безумовно, є сильними факторами, що перешкоджають досягненню учнями високих результатів у навчанні. Саме тому більшість авторів критичної теорії раси підкреслюють, що тести «сприяють ратифікації переваги домінуючої культури» [357 : 1335].

Критичну теорію раси деякі дослідники називають «антирасистською теорією», або «програмою соціальної справедливості» [504-505; 522-524], що вказує на її тісний взаємозв'язок з цілями полікультурної освіти (як було розглянуто вище, однією з цілей полікультурної освіти є усунення всіх форм дискримінації, зокрема і за расовою ознакою). На думку Г. Ледсон-Біллінгс, цю теорію необхідно включити в курси полікультурної підготовки вчителя, оскільки, щоб знайти шлях до грамотного, ненасильницького вирішення проблеми, яка виникла на расовому ґрунті, учитель насамперед повинен уміти розібратися в першопричині її появи, що важко зробити без відповідної теоретичної підготовки [522]. Прихильники критичної теорії раси вважають, якщо розглядати расу не в якості «біологічної або соціальної категорії, а аналітичного інструмента або контексту, в межах якого проводиться зіставлення соціальних привілеїв, якими володіють білі і кольорові члени суспільства, це допоможе більш чіткому позначенню бар'єрів на шляху до здобуття якісної освіти представниками небілої раси» [523]. Прикладом такого підходу до розгляду раси може служити питання про «право на власність» у роботі [524]. Сама ідея звернення до проблеми права на власність запозичена ними з критичних правових досліджень Д. Белла і А. Харріса, які називають належність до білої раси «найціннішим видом власності» і простежують, яким чином права індивіда пов'язані з правом на власність у США з моменту затвердження Конституції [310, 470].

Г. Ледсон-Біллінгс і У. Тейт показують, що «власність» має до освіти експліцитне й імпліцитне відношення. На думку авторів, експліцитний

зв'язок полягає в тому, що ті, хто має власність (переважно білі представники середнього і вищого класу), користуються кращими освітніми можливостями, оскільки мають доступ до кращих навчальних закладів, на відміну від небілих малозабезпечених громадян. З точки зору імпліцитного взаємозв'язку власності й освіти, курикулум розглядається вченими як «інтелектуальна власність», що має пряме відношення до раси. Його якість залежить від рівня пропонованих навчальним закладом курсів, матеріальної бази закладу, професіоналізму викладацького складу, а також контингенту учнів.

За результатами проведених Г. Ледсон-Біллінгс і У. Тейт досліджень, якість «інтелектуальної власності» державних шкіл, де основний контингент складають небілі учні з малозабезпечених сімей, набагато нижча, ніж у школах, де навчаються діти білих американців – вихідців із родин із середнім або високим рівнем доходу [522]. Крім використання раси як контексту для аналізу різних соціальних проблем, що перешкоджають небілим учням здобувати якісну освіту, творці критичної теорії раси, розглядаючи питання расового, класового і гендерного характеру, воліють простежувати їхній тісний взаємозв'язок із соціальними і політичними перетвореннями в суспільстві. Наприклад, К. Креншоу, Д. Солорзано і Т. Ессо обґрунтовують концепцію взаємовпливу різних форм дискримінації (расизм, класизм і сексизм) і суспільно-політичних змін (зростання безробіття серед жінок і кольорових, ув'язнення молодих людей небілої раси за порушення громадського порядку і т. ін.) [356, 357, 655].

Не можна не погодитися з думкою вчених, які зробили внесок у розроблення критичної теорії раси (Р. Делгадо, Т. Ессо, А. Кон, К. Креншоу, Г. Ледсон-Біллінгс, Д. Солорзано, У. Тейт і ін.), що подібний підхід до расової проблеми дає змогу педагогу зрозуміти суть так званих «хвороб» шкіл, у яких навчаються небілі малозабезпечені учні, і зробити свій посильний внесок у покращення ситуації, щоб діти могли відчувати радість від спілкування один з одним і від одержуваних знань. Як і будь-яка теорія,

критична теорія раси має критиків. Критика спрямована переважно на адресу розповіді як особливої форми аналізу проблем, з якими стикається кольорове населення США в сучасному житті. Автори критичних заміток ставлять під сумнів адекватність подій, представлених в оповіданнях, реальному життю небілих американців. Наприклад, Т. Саймон дає коментар про те, що прихильники критичної теорії раси вперто продовжують заміщати традиційні наукові підходи несерйозними історіями про особисте життя, що навряд чи може служити керівництвом до дії. Слепе захоплення подібними розповідями виключає можливість серйозного аналізу проблеми [642: 3].

Подібного погляду про недоцільність застосування розповіді дотримуються Д. Фарбер і С. Шеррі (1993), які вважають, що авторам таких оповідань «слід було б «облагородити» свої історії, надавши їм більш чіткого зв'язку з реальністю для того, щоб описану в них проблему можна було охарактеризувати як юридичну, соціальну або педагогічну. В іншому випадку ці розповіді втрачають статус педагогічного та методологічного прийому» [405 : 809].

Зазначимо, що більшість авторів критичних заміток є білими американцями, погляди яких на ті чи ті поняття (зокрема, поняття «раса») або історичні події з життя країни не збігаються з уявленнями афроамериканців, латиноамериканців або корінних жителів Америки про відповідні явища. У зв'язку з цим досить згадати зміст підручників з історії США білих і кольорових авторів, що по-різному інтерпретують одні й ті ж події. Можна припустити, що в цьому полягала причина розбіжностей авторів критичної теорії раси (які переважно були кольоровими) і критиків цієї теорії – представників «мейнстриму». Адаже уявлення останніх про «расу» і «справедливість», як і раніше, залишалися євроцентристськими, що не збігалося з думкою небілих американців. На підтвердження цього можна навести слова Р. Делгадо: «У свідомості багатьох білих американців домінує євроцентризм, в силу чого вони впевнені, що освітня політика країни є неупередженою і справедливою, як і сам процес освіти, здійснюваний у

навчальних закладах» [378 : 283]. Більше того, творцям теорії дорікають у використанні ненадійних джерел інформації, які спотворюють істину [611, 691]. У цьому контексті постає питання: що вважати істиною і хто вирішує, твердження істинне чи ні?

В основу сюжетів оповідань, як зазначалось вище, ввійшли реальні історії з життя кольорових громадян Америки, включаючи так звані «шкільні історії», що стосуються повсякденної діяльності шкіл робочих кварталів, напруженої атмосфери, яка панує в них, і кримінальної обстановки, що змушує багатьох учителів шукати іншу роботу. Як зазначає Д. Солорзано, це було зроблено не випадково, а з метою «дати змогу кожному, хто через обставини опинився за стінами Великого Дому (*Великий Дім – світ білих американців*), відчутти себе не самотнім, захищеним, повноцінним громадянином великої і вільної країни, чий голос буде почутий і який відіграє свою роль у правовій системі» [657]. Автор книги «За стінами Великого Дому: афро-американські вчені про педагогічну освіту» Г. Ледсон-Біллінгс упевнена, якщо ці історії «будуть почуті законодавцями і знайдуть сенс для правової системи, вони зазвучать і в освітній системі США» [523 : 57]. На думку Г. Ледсон-Біллінгс, критична теорія раси має великий потенціал для збагачення полікультурних досліджень. Для її включення в курси полікультурної підготовки фахівців потрібен час на вивчення юридичної літератури і визначення того внеску, який ця теорія може зробити у вирішенні проблеми расової дискримінації в навчальному закладі, від якої страждають не тільки учні, а й учителі [524].

Є думка, що критична теорія раси через своє пряме відношення до галузі правових досліджень не може бути застосована в полікультурній освіті. Вчені пояснюють це недостатньою кількістю спеціальних досліджень на сьогодні, які розкривають точки дотику питань цих двох галузей [416, 417, 531]. З-поміж американських учених є фахівці, які проводять чітку межу між цією теорією і полікультурною освітою, підкреслюючи, що полікультурна освіта більше зосереджена на проблемах навчання і не приділяє належної

уваги расизму й особливостям його прояву у представників різних рас [307, 431, 624, 639]. На наш погляд, цінною знахідкою авторів критичної теорії раси є особлива форма аналізу злободенних проблем сучасного суспільства, зокрема у вигляді розповіді або оповідання, сімейної історії, біографічних нарисів, алегорій, хронік, казок, притч. Творці теорії визнають силу емпіричних знань, тому сюжет завжди заснований на реальних подіях і життєвому досвіді небілих американців, але з вигаданими героями.

Розповідь або мала форма епічної прози представлена в художній спадщині афро-американської, латиноамериканської, азійської та індіанської культур. Як зауважив Р. Делгадо, розповідь завжди містить виклик реальності і допомагає виявляти і висміювати людські вади або несправедливість державної політики щодо окремих груп [378].

Авторам критичної теорії раси, таким чином, вдалося привернути увагу до освітніх проблем тієї категорії громадян полікультурного американського суспільства, яка довгі роки залишалася поза увагою державної політики в галузі освіти, педагогічної громадськості, укладачів навчальних планів і програм, шкільних підручників. Як слушно зауважили Д. Г. Солорзано і О. Віллапандо, творцям теорії «нарешті вдалося вивести до світла тих, хто довго перебував у тіні освітньої теорії і практики» [657, 655, 692]. Для полікультурної освіти це дуже важливий момент, тому що навчальна література повинна представляти все різноманіття соціальної дійсності, інакше дитина отримує одностороннє уявлення про реальність, що перешкоджає в подальшому її становленню як полікультурної особистості. Переваги застосування розповіді під час аналізу злободенних питань реального життя кольорового населення відзначаються багатьма вченими. Так, Д. Делгадо-Бернал підкреслює, що метою цього педагогічного прийому є не лише інформування учнів, а й формування і подальший розвиток уміння не тільки мислити, а й міркувати, висловлювати судження й умовиводи, вибудовувати гіпотези, аналізувати, синтезувати, узагальнювати і порівнювати [378, 656]. Іншими словами, вчений звертає увагу на те, що використання цього

прийому в процесі навчання допомагає розвитку інтелектуальних здібностей учнів, оволодінню ними таким важливим видом розумового процесу, як міркування, що виражається в умінні обґрунтувати будь-яке положення або самостійно зробити новий висновок з кількох запропонованих. Поділяємо думку Р. Вільямса про те, що «мало навчити учнів мислити, важливо навчити їх самостійно міркувати» [546]. Відомо, що мислення набуває форми міркування лише в тому випадку, коли потрібно дізнатися щось нове, аналізуючи вже відомі факти, або якщо істинність будь-якого судження чи положення викликає сумнів, і потрібно його підтвердити або спростувати. Важливо, щоб, аналізуючи ті чи ті ситуації, викладені в оповіданні, учні розуміли, що однією з головних причин того чи того несправедливого ставлення в суспільстві до представників небілої раси є історично сформовані неправильні стереотипи про біологічну і інтелектуальну перевагу білої раси і неповноцінність кольорової. Дитина має знати, що її фізичні особливості (як-от: колір шкіри, розріз очей, структура волосся, тобто найбільш типові расові ознаки) не впливають на її здатність або нездатність навчатися й демонструвати високі результати в навчанні. Учителеві необхідно пояснити дітям, що всі раси перебувають на одному рівні еволюційного розвитку, тому концепція про нерівноцінність людських рас у фізичному і розумовому відношенні є науково неспроможною і розцінюється як один із видів дискримінації – расизм.

Підсумовуючи аналіз підходів американських учених до побудови теорії полікультурної освіти, відзначимо, що більшість версій мають еkleктичний характер, демонструючи безсистемний вибір із різних концепцій того, що вважається краще для досягнення головних цілей полікультурної освіти. Пояснюємо це можна таким чином. Незважаючи на те, що різні теоретики полікультурної освіти по-своєму інтерпретують її визначення, зміст, методологію, функції, з-поміж цього різноманіття підходів простежується єдине прагнення до здійснення основних цілей полікультурної освіти □ створення ефективної освітньої системи для представників етнічно і



культурно різноманітних груп і суспільства, що наділяє всіх громадян рівними правами і свободами незалежно від расової, етнічної, культурної, релігійної, соціальної, гендерної належності. Автори різних концепцій солідарні в тому, що досягнення цих цілей неможливе без внесення відповідних змін у знання, сприйняття, ціннісні орієнтації і судження, поведінку різних культурних груп, а також у фундаментальні структурні трансформації соціальних, політичних, економічних і освітніх інститутів.

Вважаємо, іншим чинником, що пояснює наявність багатьох варіантів розроблення теорії полікультурної освіти, є відмінність у підходах авторів до вибору провідного аспекту своїх концепцій. Так, наприклад, одні теоретики наголошують на етнічності, інші акцентують на гендерних, соціальних або мовних аспектах. Заслуговує на увагу думка Л. Д. Делпіт про еkleктизм, притаманний для теоретизації полікультурної освіти. Учні з різних культурних груп і соціальних верств повинні відчувати себе повноправними членами полікультурного суспільства. Досягнення цієї мети вимагає участі не тільки педагогів і учнів, а й перегляду діяльності та функцій соціальних інститутів. Тому будівництво теорії полікультурної освіти відбувається одночасно на особистісному і соціальному рівнях; на рівні мікрокультур і макрокультури, змісту і процесу, раціональності та інтуїції, минулого досвіду, сьогодення і майбутнього. І це різноманіття, на думку вченого, наявне практично в усіх спробах побудови теорії полікультурної освіти [380, 381].

Зосередженість теорії полікультурної освіти на особистісному розвитку, соціальних змінах і критичному аналізі минулих і нинішніх подій свідчить про реконструктивну і трансформаційну спрямованість полікультурного руху. Освітня рівність, соціальна свідомість, громадянська відповідальність, соціальна реконструкція визначені вихідними принципами теорії полікультурної освіти.

Мультикультуралісти підкреслюють, що до галузі їхніх досліджень належать і внутрішні, й інструментальні цінності. Іншими словами,

полікультурна освіта може сприяти підвищенню академічної успішності учнів, оволодінню вміннями самостійно приймати рішення, критично мислити і виявляти соціальну активність, спрямовану на створення більш гуманного, егалітарного, демократичного і справедливого суспільства.

#### **2.4. Білінгвальне навчання і класи спадщини у контексті полікультурної освіти Канади і США**

Однією зі складових мультикультурної освіти є білінгвальне навчання, що розглядається в контексті реалізації завдань полікультурної освіти. Педагогіка вивчає білінгвізм у контексті організації навчального процесу, її цікавить мультикультурна освіта, можливість осягнення світу, спеціальних знань засобами іноземної мови, вплив білінгвізму на загальний рівень освіченості.

Незважаючи на те, що досить часто білінгвальна освіта сприймається як освіта, що стосується лише мови, вона торкається й інших сторін суспільного життя, зокрема вирішення проблем ефективного білінгвального навчання тісно пов'язане з вихованням полікультурної особистості.

З огляду на факт, що в Україні білінгвальне навчання є ще мало дослідженою проблемою, доцільно звернутися до досвіду таких країн, як Канада і США, де білінгвальна освіта представлена в дослідженнях багатьох теоретиків і практиків. В умовах модернізації української шкільної освіти двомовне навчання стає все більш актуальним завданням.

Білінгвальна освіта розглядається багатьма спільнотами меншин як необхідний інструмент для досягнення рівності. Існує відчутний зв'язок між білінгвальною освітою і рівністю. Використання рідної мови в школі як мови пояснення і спілкування забезпечує право учнів здобувати освіту тією мовою, яку вони розуміють краще. Фахівці вважають, що без цього мільйони дітей не зможуть досягти успіхів в освіті і в майбутній кар'єрі.

На думку теоретиків полікультурної освіти, білінгвальне навчання

відіграє важливу роль для становлення полікультурної компетентності школярів. Для учнів □ вихідців із мовних меншин □ воно є важливою умовою усвідомлення своєї культурної та етнічної ідентичності. Дітям з англomовних сімей двомовне навчання дає змогу вивчити другу мову, успішно адаптуватися до нових культур і нового соціального оточення. Вивчення мови супроводжується вивченням культури народу □ її носія, сприяє багатогранному розвитку толерантної особистості [59; 172 : 113].

У науковій педагогічній і методичній літературі паралельно з терміном “білінгвізм” використовують термін “двомовність”. Більшість науковців (Є. Верещагін, М. Михайлов та ін.) уживають ці поняття як взаємозамінники і пов’язують їх зі знанням або використанням людиною чи суспільством більше, ніж однієї мови [59].

Зазначимо, багатомовність є досить поширеним явищем у світі. Значна кількість націй має мовців, які володіють більше, ніж однією мовою. Сотні з мільйонів людей у світі щоденно спілкуються двома, трьома або чотирма мовами у життєвих ситуаціях. Більше того, навіть так звані одномовці також переходять від одного мовного варіанту – місцевого діалекту, літературної мови, спеціалізованого технічного стилістичного рівня, формального чи неформального стилю – до іншого в процесі щоденної взаємодії [59].

Науковці відзначають існування кількох видів суспільної багатомовності. Найбільш загальний вид трапляється в тому випадку, коли країна чи регіон містить кілька мовних груп, кожна з яких є одномовною. Як приклад можна розглядати Канаду, у якій нація загалом є одномовною, двомовність є офіційною політикою країни і більшість людей є багатомовними. З іншого боку, багатомовність може базуватись на особистісному принципі. Індія і кілька країн Східної та Західної Африки є прикладами в цьому випадку. Насправді ж, більшість багатомовних націй демонструють поєднання цих двох типів [60].

Зазвичай причинами багатомовності в суспільстві є міграційні процеси, міжкультурні контакти, захоплення території іншими країнами тощо.

Міграції призводять до необхідності вживання мови країни, у якій іммігранти оселяються. Намагання зберегти свою рідну мову призводить до багатомовності, як наприклад, іспанськомовні іммігранти у Сполучених Штатах Америки. Унаслідок запозичення та асиміляції культурних інституцій, наприклад, релігії чи літератури іншого суспільства, багатомовність стає суспільним феноменом.

Історично колоніальні мови такі, як іспанська, французька та англійська, закріпились як офіційні мови та продовжують відігравати вирішальну роль після знищення колоніального права. Інші причини включають комерційну, наукову і технологічну залежність людей, які користуються певними мовами, від мовців, що спілкуються іншими мовами [416].

На думку дослідника проблеми двомовності У. Вайнрайха, феномен білінгвізму означає “практику поперемінного користування мовами”. Учений виділяє три типи двомовності за способом засвоєння мови: 1) складений білінгвізм (характерний здебільшого для дітей з двомовних сімей); 2) координативний білінгвізм (зазвичай розвивається в умовах імміграції); 3) субординативний (притаманний шкільному типу навчання іноземної мови, коли система другої мови базується на системі першої мови) [72, с. 28].

Російський вчений А. Ширін дає більш широке визначення білінгвальної освіти, характеризуючи її як цілеспрямовану педагогічну організацію соціалізації індивіда, що відбувається в умовах природного чи штучного білінгвізму, у процесі якої забезпечується засвоєння школярами цінностей світової культури засобами рідної та іноземної мов. Дослідник також наголошує на поєднанні в білінгвальній освіті двомовного навчання та полікультурного виховання, що полягає в засвоєнні цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів засобами рідної та іноземної мов [240 : 68–70].

Проблеми білінгвальної освіти висвітлено у американській і канадській педагогіці у працях Р. Ворншоп (R. Warnshop), Ч. Глен (Ch. Glenn), Дж. Кроуфорд (J. Crawford), Р. Румбаут (R. Roumbaut), Г. Сервантес

(G. Servantes). Різні аспекти двомовного навчання в американській і канадській освіті досліджують Л. Ганн (L. Gunn), Дж. Камінс (J. Cummins), О. Карлос (O. Carlos), С. Монтрул (S. Montrul), А. Стоув (A. Stowe), Н. Шмідт (N. Schmitt) тощо [60].

У США у світлі реформи освіти 60-х рр. було введено білінгвальне виховання для дітей з етнічних меншин у державних школах. У 1974 році Верховний суд США визнав існування зв'язку між правами на використання рідної мови і рівністю освітніх можливостей. 1800 учнів-китайців звернулися до суду з позовом на шкільний округ Сан-Франциско в 1969 р, звинувачуючи його в тому, що їм не були надані рівні права в освіті. Вони програли цей процес, але в 1974 справа була передана до Верховного Суду, який одногослосно виніс рішення про те, що громадянські права школярів були порушені. Цитуючи главу VI Акту про громадянські права, Суд визнав: «Немає рівності у ставленні до студентів і школярів, якщо їм просто надають рівноцінні навчальні плани, обладнання, підручники, вчителів; учні, які не знають англійської мови, позбавлені права отримання повноцінної освіти».

В офіційних документах США і Канади систему білінгвальної освіти визначено так : «білінгвальне виховання – це використання двох мов, одна з яких англійська, як засобів навчання для однієї і тієї ж групи учнів за чітко організованою програмою, що охоплює весь навчальний план або тільки якусь його частину, включаючи викладання історії та культури рідної мови». Office of Education” На сайті Департаменту освіти США двомовна освіта визначена як освітня програма для учнів з обмеженим рівнем знань англійської мови (Limited English Proficiency) [658]. Проте варто зазначити, що термін “обмежений рівень знань” використовується лише на рівні урядових документів, а в навчальних закладах і дослідницьких інституціях не застосовується, оскільки має негативну конотацію. Замість нього надають перевагу терміну “той, хто вивчає англійську мову” (English Language Learner), тобто учень, рідна мова якого не англійська і який потребує мовної підтримки для успішного навчання.

Така програма покликана розвивати почуття власної гідності дітей і гордості за причетність до обох культур. Як видно з наведеної дефініції, акцент робиться не тільки на функціональному вивченні мов, а й на культурному компоненті, що дає змогу трактувати білінгвальне навчання як бікультурне. Визнання школою етнічної культури дитини сприяє позитивній мотивації до навчання і створює додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі.

Як видно з історично сформованих підходів, під білінгвальною освітою розуміють таку організацію навчання, коли стає можливим використання більше, ніж однієї мови як мови навчання. Друга мова, таким чином, є не тільки об'єктом вивчення, а й одночасно засобом спілкування і мовою навчання.

Погоджуємося з думкою дослідниці І. Білецької, що двомовне навчання має багато вагомих переваг над іншими програмами, передусім через можливість опосередковано здійснювати вплив на мотивацію учнів навчатися, по-друге, пропагує та розвиває білінгвізм, по-третє, сприяє підвищенню статусу етнічних меншин і збереженню й розвитку мов, які поступово зникають [60]. Основна відмінність білінгвальної освіти від традиційної полягає в тому, що мова викладання сама по собі є не тільки засобом для викладання та навчання, а і її метою.

Існує багато моделей, програм і визначень білінгвальної освіти. Дослідниця С. Ніето в найзагальніших рисах визначає білінгвальну освіту як освітню програму, що передбачає використання двох мов для пояснення в процесі здобування освіти. Це визначення досить широке і включає безліч варіацій. Наприклад, дитина, яка говорить в'єтнамською мовою, може вивчати зміст базових предметів рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську за програмою «Англійська як іноземна» (ESL). Цей підхід заснований на ідеї про те, що мова і культура учня можуть стати цінним внеском у його освіту.

У США основною метою білінгвальної освіти є розвиток компетенцій та грамотності в галузі англійської мови. Виходячи з цього, програма ESL є необхідним компонентом усіх білінгвальних програм, оскільки передбачає пояснення змісту предметів рідною мовою. Проте програму ESL, що вводить ізолювано, не можна віднести до білінгвальної освіти, тому що рідна мова учня не використовується для пояснення навчального матеріалу. Ті, хто навчаються за цими програмами, можуть відставати з інших навчальних предметів, оскільки вони не розуміють повністю пояснень. Їхня освіта може зводитися лише до вивчення англійської мови, доки вони не навчаться повноцінно користуватися нею в житті. Дослідницький центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо, США (м. Боулдер), (BUENO center for multicultural education) [331] спеціалізується на білінгвальному навчанні, вирішенні проблем учнів – дітей іммігрантів □ і підготовці вчителів до роботи з ними.

Очевидно, що програми білінгвального навчання набагато ефективніші, ніж просто програма ESL, не тільки в плані вивчення змісту навчальних предметів, а й у плані вивчення англійської мови. Цей висновок був підтверджений багатьма дослідженнями, включаючи фахівців Центру досліджень освіти, різноманіття і якості освіти. Такий суперечливий висновок можна пояснити, якщо припустити, що учневі надається тривалий час для вивчення змісту предметів паралельно з детальним поясненням англійською мовою. Школярі будують свої знання, ґрунтуючись на попередньому досвіді грамотності, але така ситуація не характерна для програм ESL, оскільки навчання побудовано переважно на вивченні англійської граматики, фонетики та інших аспектів лінгвістики, поза контекстом використання повсякденної мови. Навіть під час антибілінгвальної політики 1998 року в Каліфорнії були зафіксовані цікаві результати. Аналіз тестів досягнень (Сан-Франциско, Сан-Хосе показав, що результати навчання школярів, які відвідують білінгвальні програми, кращі, ніж результати школярів □ носіїв мови з математики, читання, мов та

орфографії. Сучасні дослідження підтвердили перевагу білінгвальних програм. (Wayne Thomas & Virginia Collier National) [695].

С. Ніето зазначає, що нині спостерігається *тенденція скорочення білінгвальних програм у школах*, але вони досить поширені в американських школах. Залежно від структури і мети білінгвальних програм можна виділити «слабкі» і «сильні» форми білінгвального навчання. До слабких форм автори відносять *перехідні (transitional) програми*, які є найбільш поширеними в США [279]. У випадку, коли метою білінгвальної програми є перехід на навчання другою мовою, ці програми називаються перехідними. Навчаючись у межах цієї моделі, учням пояснюють зміст навчальних предметів рідною мовою, водночас вони опановують англійську як іноземну мову. Як тільки їх вважають готовими до переходу на одномовну програму, відразу переводять з білінгвальних програм до основного потоку (mainstream). До рідної мови звертаються лише для якнайшвидшого переходу до навчання англійською мовою. Крім того, існує й обмеження в часі, за білінгвальними програмами навчаються впродовж трьох років. Цей ліміт був встановлений у 1971 році в штаті Массачусетс □ першому штаті, який запровадив білінгвальну освіту.

У Канаді існують різноманітні методики і підходи до вивчення мов, що свідчить про відображення різноманітності національного складу в освіті. Крім наявних освітніх стратегій, спрямованих на вивчення двох державних мов (англійської і французької), більшість провінцій Канади упроваджує й інші лінгвістичні програми. Програми вивчення рідної мови і мови своєї культурної спадщини поширені в спільнотах з достатнім процентом корінних народів Альберта, Саскачеван, Манітоба і Новий Брунсвік, або територій, де проживають специфічні культурні групи.

Починаючи з середини 1960-х років робляться спроби введення спеціальних програм початкової та середньої освіти Канади для дітей □ представників тубільних народів, які містять елементи їх культурної та лінгвістичної спадщини. У 1990 році існувало 312 шкіл, якими керували місцеві громади, і 53 федерально-керованих шкіл із загальною кількістю



школярів 48 565, що навчаються в початкових і середніх школах. Крім того, більшість провінцій визнає суттєву підтримку програм вивчення англійської та французької як другої мови (ESL / FSL).

У зв'язку з тим, що з кожним роком більшає кількість іммігрантів, які впливаються у канадське суспільне життя, ця потреба актуалізується все більше. Англійська та французька мови як обов'язкові дисципліни викладаються в традиціях загальноприйнятої методики. Широко поширений у Канаді метод імерсії (здебільшого застосовується до навчання французької), коли досліджувана мова використовується для пояснення навчального матеріалу у викладанні інших дисциплін. За останні роки збільшилася участь в імерсійних програмах французької мови, особливо в Онтаріо. У 1992-93 роках 7% нефранкомовних студентів, які проживають за межами Квебеку, були зараховані на ці програми, водночас у Квебеку – 25,4%.

Для відображення всього колориту канадського культурного різноманіття в багатьох провінціях вводять різноманітні програми для вивчення інших мов. Наприклад, у середніх школах Онтаріо надається можливість вивчення 41 мови. У Канаді створюються *програми мовної і культурної спадщини* (Heritage Language Programmes) для збереження і поширення традиції і мови інших культур. Ці програми часто залежать від потреб і підтримки різних етнічних спільнот, які живуть і діють в багатокультурному канадському суспільстві. Наприклад, українська мова вивчається в Саскачевані, починаючи з дитячого садка. У Манітобі пропонуються програми вивчення української, німецької та івриту з дитячого садка до 12 класу, і обов'язковими є програми навчання цими мовами, як і китайською, ісландською, португальською, філіппінською та іспанською мовами. Мандаринське наріччя китайської мови і японська мова вивчаються, починаючи з початкового ступеня навчання в деяких провінціях (Британська Колумбія, Альберта і Онтаріо).

Для збереження якості освіти стало потрібним підтримувати і деякою мірою розвивати рівень володіння дитиною своєю першою мовою. Обмеження значущості першої мови гальмувало загальний розвиток і засвоєння програми. Такі перехідні програми є єдиноможливими в разі, коли єдиною спільною рисою аудиторії є слабе володіння мовою навчання (державною мовою), причому перша мова у дітей може бути різною.

Упродовж 2-5 років ці програми готують дитину для переходу в так званий основний потік (*mainstream*), де навчання відбуватиметься лише державною мовою. Для такої тимчасової програми характерна певна мовна ієрархія, коли у свідомості дитини закріплюються поняття шкільного мови і домашньої (мови громади). Хоча школа частково (в межах можливого) звертає увагу на рідну культуру дитини, традиції і коріння, ці дії в кращому випадку зводяться до якоїсь підтримувальної теорії, а розвиток рідної культури не відбувається. У рамках перехідних програм зазвичай з класом одночасно працюють два педагоги, які непомітно допомагають дітям вирішувати лише мовні проблеми.

*Розвивальне або підтримувальне білінгвальне навчання* відносять до «сильної» версії, оскільки воно забезпечує більш довгостроковий і осмислений підхід. Як і в перехідній моделі, учням пропонують опановувати предмети рідною мовою, вивчаючи при цьому англійську як другу мову. Різниця полягає в тому, що школярам і студентам не встановлюють часові межі участі в програмі. Мета полягає в розвитку комунікативної компетентності двома мовами шляхом використання обох мов для викладання предметів. Чим довше студенти залишаються в програмі, тим більш двомовними вони стають, навчальний план є збалансованим, і учні опановують предмети в рівній пропорції і рідною, і англійською мовами.

Наступною «сильною» версією білінгвальної освіти є «*двостороння*» білінгвальна модель (*two-way bilingual model*), спрямована на отримання учнями академічної освіти, принаймні, двома мовами. При цьому якість освіти має бути достатньо високою, щоб забезпечити випускників

повноцінне майбутнє в сучасному, принаймні, двомовному світі. Ця модель передбачає спільне навчання школярів, для яких рідною мовою є англійська, та учнів, які розмовляють іншою мовою. Мета цих програм полягає в розвитку білінгвальної компетенції, підвищенні академічної успішності, позитивному крос-культурному сприйнятті і поведінці школярів. Цей підхід передбачає спільне навчання, широке використання методів наставництва і тьюторства, оскільки передбачається, що в кожного школяра є особливі знання і вміння, якими він повинен поділитися зі своїми однокласниками. Як правило, у цих програм немає тимчасових обмежень, але іноді двобічний підхід може бути частиною перехідної програми і, таким чином, набувати всіх її характеристик. Двобічні білінгвальні програми в США виконують функцію збереження мовної спадщини і різноманіття держави, а також поліпшення відносин між представниками основної і неосновних лінгвістичних груп [570].

Розроблення цих програм почалось у канадській провінції Квебек, де більшість мешканців франкомовні. Вона також поширилась на півдні США у місцях з компактним проживанням іспаномовних креолів. У випадку з паралельними програмами мовна ієрархія виражена мінімально, і мови служать власне засобом здобуття освіти. При цьому завдяки регулярному застосуванню мов на предметних уроках досягається активізація словникового запасу і підвищується якість засвоєння всіх мов, які використовуються в процесі навчання. Під час уроків обидві мови заміщають і доповнюють одна одну. Учень, який отримав таку освіту, у подальшому може продовжити її в іншій країні (у вищому навчальному закладі або в спеціалізованому коледжі), не відчуваючи жодних мовних проблем і не витрачаючи час на додаткове вивчення мови.

У межах двосторонніх білінгвальних програм існує багато варіацій, і ці відмінності пов'язані з умовами зарахування, структурою навчального плану і особливостями спільнот. Більшість двосторонніх програм надають різну роль рідній та англійській мовам на різних рівнях навчання. Наприклад,

іспансько-англійська двостороння білінгвальна програма передбачає вивчення 90% предметів іспанською мовою і 10% англійською, починаючи з дитячого садка до другого класу. З третього по шостий клас школярі вивчають половину предметів англійською мовою і половину □ іспанською мовою.

С. Ніето вважає, що результати навчання за цією програмою досить позитивні. Проаналізувавши досвід 160 шкіл, що використовують моделі двобічного білінгвального навчання, дослідники дійшли висновку, що результати таких програм досить високі (переважна більшість таких програм становлять іспансько-англійські). Д. Крістіан [Christian] встановила, що подібні програми корисні і для неангломовних, і для англомовних школярів [339, 340].

Ще одне вивчення двосторонніх програм показало, що в більшості старшокласників, які навчалися за двосторонніми білінгвальними програмами з початкової школи, сформувалося позитивне ставлення до школи і бажання навчатися в коледжі. Багато іспаномовних школярів, які навчаються за цією програмою, не кинули школу. Дослідники Kathryn Lindholm-Leary & Graceila Borsato вказують на те, що в іспаномовних школярів розвивається почуття гнучкості, радості навчання, особливо в учнів із сімей з низьким доходом [498].

Доцільно також згадати низку розроблених в останні роки так званих *двомовних програм (dual-language)*, які широко використовуються у США і описані в дослідженнях деяких вчених [339, 353, 354]. Ці програми, створені в центрі прикладної лінгвістики США (їх загальна кількість перевищує 200), завдяки інтернетній мережі використовуються в школах 110 навчальних округів. Велика частина програм (184 програми) розроблена для паралельного використання англійською та іспанською мовами. Цікавий досвід школи Oyster, у якій одночасно навчаються діти, «що належать іспанській культурі», але живуть в США. Школа має дуже багатий національний склад учнів. Як пише одна з учителів школи Oyster: «Мені

байдуже, який колір шкіри мого учня – білий, жовтий, чорний або зелений. Усі вони навчаються в моєму класі і повинні мати змогу реалізувати свої здібності ».

Зауважимо, що вчителька не говорить про необхідність засвоєння певної програми, а робить акцент на реалізації своїх здібностей. Ця ж учителька зазначає, що програма для дітей, які не належать до англійської культури, аж ніяк не повинна бути примітивною – просто до загальної програми слід додавати збагачені культурною іспанською спадщиною елементи [12].

Підтримувальні програми призначені і для дітей з етнічної більшості, і для представників національних меншин. Основною особливістю аналізованих програм є дбайливе, шанобливе ставлення до рідної мови (language shelter), якій надається пріоритет у перші роки навчання, що перешкоджає втраті дітьми власної національної і культурної ідентичності. Критики підтримувальних програм звинувачують їх у занадто пізньому зіткненні з другою мовою й іншомовною культурою, що істотно ускладнює їх інтеграцію в домінуюче соціокультурне середовище і подальшу взаємодію з соціумом загалом.

*Підтримувальні (maintenance) білінгвальні програми* вводяться для того, щоб підтримувати в учнів здатність говорити, читати і писати рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську. Наприклад, учень може вступити в школу, розмовляючи іспанською, знаючи англійську мову на початковому рівні. Знання іспанської не передбачає, що дитина може читати і писати цією мовою, так само як і багато англомовних дітей не можуть читати і писати, вступаючи до школи. На початковому ступені уроки проводяться рідною мовою школярів, паралельно вони вивчають англійську мову. Після того, як школярі отримують достатні знання з англійської мови, уроки проводять і рідною, і англійською мовами.

Одним з найвагоміших аргументів, що висувається фахівцями на користь підтримувальних програм, є те, що школярі будуть краще навчатися англійської мови, якщо вони вже вміють читати і писати рідною мовою. У

своїй книзі «Стверджуючи різноманіття» С. Ністо зазначає, що діти, які вміють читати і писати рідною мовою, будуть більш успішними в навчанні, ніж діти, чия мова не визнається в школі і які не опанували основи грамотності рідною мовою [566 : 164]. Багато мексиканців, пуерторіканців та індіанців вважають, що підтримувальні білінгвальні програми відіграють велику роль у збереженні їхньої культури.

Навпаки, перехідні програми не ставлять за мету навчання основ грамотності двома мовами. Рідна мова школярів використовується, доки вони не опанують англійську мову. Вчені Ф. Вонг і К. Валадес наводять факти, підтверджуючи, що в перехідних програмах зміст навчальних предметів почасти «вимивається», щоб школярі з недостатнім знанням англійської мови могли сприймати предмет [703]. Типовим у такій ситуації є добір навчального матеріалу, що відповідає нижчому ступеню навчання, і очікування від школярів несформованих умінь і навичок, часто простого запам'ятовування [336, 337]. Таким чином, широке використання спрощеного навчального матеріалу впливає на розвиток когнітивних здібностей школярів [614, 615]. Крім того, перехід на повне навчання англійською мовою призводить до того, що діти перестають говорити своєю рідною мовою вдома і у своїй громаді [368, 703].

Результати багатьох дослідників [553] підтверджують, що вчителям рідко вдається так пояснювати навчальний матеріал, щоб він був зрозумілим і доступним учням, які опановують англійську мову [530]. Невміння адаптувати навчальний матеріал до рівня знань учнів призводить до невідповідності між поясненням учителя й розумінням учнів [513, 514].

*Метод імерсії* набув популярності в США в 1980-х роках як альтернатива перехідному методу. У цей період до Америки прибувало багато іммігрантів з південно-східної Азії. У класах з'явилося багато школярів, які розмовляли різними мовами. Забезпечити школи вчителями, які говорять цими мовами, було неможливо; перехідні програми виявилися неефективними в таких умовах.

Школи почали експерименти із введення програм імерсії або «захисту мови» (sheltered language) [574]. Школярі □ представники лінгвістичної меншості □ вивчали англійську в процесі вивчення математики. Основою цього методу були особливі способи пояснення, зрозумілі й доступні для учнів. У цьому полягала перевага програми «захисту мови» над раніше існуючими методами субімерсії, що залишають школярів без будь-якої мовної підтримки. Послідовники методу вважають, що збільшення частки використання англійської мови в навчальному процесі призведе до того, що діти почнуть з великим бажанням спілкуватися англійською і в повсякденному спілкуванні з однолітками, і в школі на заняттях.

Ранні версії програм припускали або дуже незначне звернення до рідної мови, або загалом відмову від звернення до неї [427]. З цієї причини багато прихильників білінгвального навчання негативно відгукуються про програми імерсії [353, 354, 534].

У 1984 році група вчених з Ель-Пасо (штат Техас) розробила інноваційну форму білінгвального навчання спеціально для іспаномовних учнів. Цей підхід акцентує на вивченні предметів англійською мовою, включаючи пояснення навчального матеріалу (читання, мови, математика, суспільні і природні науки). Головна мета □ донести зміст предметів у зрозумілій і доступній для учнів формі. Білінгвальна імерсія передбачає інтенсивне запровадження англійської, водночас знання іспанської мови підтримувалися як основа для загального розвитку, методу пояснень, розвитку культурної ідентифікації.

Учителі та члени іспаномовної громади Ель-Пасо дійшли висновку, що перехідні програми не дають школярам основ знань з англійської мови. Учні опановують лише основи розмовної мови. Крім того, Ель-Пасо – це бікультурне місто, де функціонують дві мови, тому батьки й учителі не побоюються, що акцентування на англійську мову вплине на формування етнічної ідентичності та самооцінки дітей.

Програми білінгвальної імерсії надають учням широкі можливості вираження думок і ідей англійською мовою. Вивчення мови також будується на вивченні дитячої літератури. Спектр здобутих компетенцій досить широкий і включає написання заміток до шкільного журналу, напівкеровані дискусії з прочитаних у класі розповідей і керовані дискусії з широких питань. Учні не виправляють, якщо вони ставлять запитання іспанською під час занять англійською мовою. Проте, проводячи заняття англійською, учитель завжди говорить по-англійськи. Якщо учні не розуміють пояснень, використовують різноманітні прийоми, показують предмети, використовують жести, різні варіанти пояснень англійською.

Компонент занять рідною (іспанською) мовою відіграє важливу роль в 1-4 класах. Заняття рідною мовою тривають приблизно 90 хвилин на день в першому класі і поступово скорочуються до 30 хвилин у четвертому класі. Мета цього блоку □ розвиток когнітивних здібностей, грамотності, критичного мислення рідною мовою, при цьому пояснення і спілкування вчителя й учнів здійснюються рідною мовою.

Відомою моделлю білінгвального навчання є *мономовне навчання другої мови* з початку навчання в школі. Ця модель відома як «*early total immersion*» і застосовується в Канаді англосовним населенням у вивченні французької мови як мови меншої частини населення. Канадська імерсійна програма може бути певною мірою віднесена до збагачувальних, оскільки вихідці з англосовної більшості опановують французьку мову і переслідують не тільки прагматичні цілі (насамперед поліпшення професійних шансів), а й долучаються до невідомої їм культури.

*Програма збагачення* представляє довільний набір предметів, орієнтована переважно на дітей, що стоять вище інших на соціальних сходах. Друга мова вивчається за більш інтенсивною та ефективною системою. Здійснюється це в атмосфері використання іноземної мови як мови викладання, таким чином, наприклад, здійснюється занурення в мову під час вивчення французької мови в Канаді. У процесі мовного занурення має місце



навчання основ другої мови, тобто в шкільних навчальних програмах іноземна і рідна мови міняються місцями. Іншу модель становлять бікультурні зустрічні класи, у яких заняття проводяться двома іноземними мовами.

Відомою моделлю двомовного навчання є *зустрічні класи*, у яких діти отримують початкову освіту рідною мовою. Як правило, діти іммігрантів мало стурбовані підвищенням статусу своєї рідної мови, і в результаті виникає таке явище, як «напівмова».

У Канаді особливу роль в реалізації ідей мультикультурної освіти виконують так звані *класи спадщини* для іммігрантів, які долучаються до культури й мови історичної батьківщини (HLP □ Heritage Language Program). Усі мови, якими розмовляли іммігранти, називалися мовами спадщини. *Класи спадщини* організовані в шести провінціях. У них безкоштовно навчають сучасних мов, крім англійської та французької. Існує два типи класів спадщини: інтегровані заняття, що включені до загального розкладу, і неінтегровані, які проводяться після занять. У більшості випадків ці заняття виносяться поза розкладом (наприклад, в Онтаріо), приблизно 2-3 години на тиждень.

Будь-яка школа могла відкривати класи спадщини в початковій школі з максимальною кількістю 2,5 години на тиждень і отримувати фінансування від уряду провінції. Школи відповідали за питання забезпечення навчального плану, персоналу і контролю.

Учителі в класах спадщини повинні усвідомлювати й цінувати той культурний і лінгвістичний «багаж», з яким учні приходять до школи. Опитані вчителі в класах культурної спадщини відображали думки своїх учнів: ті вважали, що вони відчують на собі забобони і дискримінацію. Д. Куммінс вважає, що в школах з такою ситуацією повинно створюватися альтернативне інтерактивне середовище. Він стверджує, що питання заперечення культурної ідентичності тісно пов'язаний з академічною успішністю школярів [361, 362].

У 1974 році був ініційований білінгвальний бікультурний українсько-англійський проект у початкових і середніх школах Едмонтону □ столиця провінції Альберта у Канаді, у якому половина навчального часу відведена на українську мову, літературу, історію, музику.

Згідно з цією програмою 50% предметів викладалося українською мовою і 50% □ англійською. Програма висувала три мети: по-перше, дати школярам стійкі навички розмовної української мови; по-друге, розвивати почуття національної самоідентифікації у дітей українського походження шляхом розвитку в них розуміння і цінності традицій української культури; і по-третє, розвивати відкритість до прийняття інших мов і культур.

Подібний проект у той же час був відкритий у Манітобі. Англо-українська білінгвальна програма була реалізована в трьох школах провінції з вересня 1979 р. Вона була заснована на Едмонтонівській моделі і дуже швидко стала популярною, була позитивно оцінена Міністерством освіти провінції Манітоба. Було виявлено, що 88% учнів цих шкіл за національністю є українцями, але тільки 23% з них володіли українською мовою.

У провінції Онтаріо програма культурної спадщини була створена в 1977 році з метою навчання мов і культур дітей □ представників етнічних і лінгвістичних меншин для розвитку їхньої самооцінки і повного розуміння позитивної культурної ідентифікації [361, 362, 363]. Мета програми полягала в навчанні за програмами мовної спадщини, яка буде забезпечувати великий потенціал для формування почуття зв'язку та єднання. Програми культурної спадщини досить поширені в Онтаріо. Однак існує безліч проблем, зокрема виведення програм за межі навчального процесу, складання змісту навчання, підготовка вчителів та ін. Ці програми є предметом політичних суперечок, оскільки питання культурного й лінгвістичного різноманіття є досить складними і неоднозначними в канадському суспільстві [317].

Уряд Квебеку ініціював проект *Project d'Enseignement de Langues d'Origin* з метою забезпечити викладання рідної мови і культури дітям □

представникам культурних і лінгвістичних меншин. Спеціальні комітети розробили три програми: грецьку, італійську і португальську, у яких були задіяні представники цих культурних груп, що мали досвід у викладанні цих мов і були знайомі зі шкільною системою Квебеку [395].

Результати вищезазначених програм були такими: навички володіння мовою спадщини були істотно поліпшені; успішність з інших шкільних предметів, а також з англійської мови (у Квебеку французької) були приблизно однаковими з результатами школярів, які не відвідують подібні програми; самооцінка школярів помітно підвищилася. Було визнано, що, усвідомлюючи себе українцями, греками або італійцями, діти розуміли, що це не заважає їм бути повноцінними членами канадського суспільства. Батьки позитивно реагували на введення подібних програм. Виявилось, що такі програми були досить успішними у вихованні почуття гордості за належність до власної етнічної групи і в збереженні мови і культури. Було також визнано, що академічна успішність істотно не поліпшилася, але й не знижувалася.

Дж. Куммінс в огляді досвіду білінгвального навчання у світі в 1970-х рр. дійшов висновку, що студенти не втрачають знання змісту предметів основною мовою, незважаючи на те, що значна частина часу відводиться на пояснення рідною мовою. Він також установив, що програми, націлені на білінгвізм і грамотність у двох культурах (грамотність в обох мовах), мають більший ефект, ніж англомовні швидкі програми [362].

У Канаді склалося різне ставлення до класів спадщини. Деякі вважають, що вивчення етнічної мови □ це особиста справа кожного, і економічно недоцільно включати її до державної системи навчання. Інші вважають, що такі програми допомагають повніше втілювати ідеї мультикультуралізму, а також сприяти формуванню в представників етнічних меншин компетентності в першій і другій мові, почуття гордості, підвищення самооцінки, самовираження [333]. Противники і послідовники білінгвального

навчання визнають його здатність наділення владою груп населення, не представлених в суспільстві.

Існують спеціальні вимоги до вчителів, які працюють за програмами білінгвального навчання: вчитель намагається включити до змісту інформацію, значущу для учнів; володіє якісною освітою, філософськи адекватним підходом до навчання, прогресуючими знаннями в галузі білінгвальної освіти й мотивованим ставленням до роботи»; здатний забезпечити якісний рівень освіти в гетерогенній аудиторії учнів середньої школи. Далі перераховуються деякі прийоми, якими користуються успішні білінгвальні вчителі. Учитель не акцентує увагу на мові як такій, але використовує різноманітні дії та особливості навчання. Учитель не перешкоджає учням користуватися рідною мовою в разі потреби. Викладаючи матеріал нерідною мовою, учитель уникає ускладнень в лексиці і змісті, безперервно піклуючись про зворотний зв'язок. Учитель залучає до процесу навчання учнів старших класів, залучає ззовні до співпраці вчителів-предметників і фахівців, організовує інтерактивні заняття. Учитель покладає великі надії на своїх учнів, закликаючи їх ставити доволі високі цілі і допомагаючи в їх здійсненні.

Класик білінгвальної освіти Д. Кумінс (J. Cummins) характеризує цю освіту як антирасистську за природою. Як зазначає Р. Річардсоан (R. Jacobson), діти в мультилінгвальному середовищі демонструють незвичайну здатність сприймати багатомовну інформацію, стаючи не просто білінгвами, а й мультилінгвами. Отже, розумне поєднання мов і змісту предмета, що доводить його сутність до повноцінного сприйняття учнем, забезпечує рівні можливості в здобутті освіти. [614, 615].

У 1999 році на конференції Національної асоціації білінгвальної освіти було запропоновано основні напрями вдосконалення двомовної освіти у XXI столітті:

1. Двомовне навчання не слід пропагувати як ізольовану освітню програму, а впроваджувати її в більш широкий контекст загальної освіти,

зробити її максимально доступною для учнів мовних меншин.

2. Створення нового бачення двомовної освіти і підтримка її як частини економіки, культури і моральних цінностей общин мовних меншин.

3. Зміна ситуації ізоляції між теоретиками і практиками двомовної освіти.

4. Створення міцної системи взаємозв'язків між освітніми і державними закладами на всіх рівнях, від регіонального до державного [462 : 56].

У травні 2002 року було оприлюднено звіт, у якому висвітлено ідею переходу від загальних до конкретних дій, необхідних для американської школи, з метою реформування освіти для двомовних учнів. До плану реалізації цієї ідеї входили такі заходи:

- запровадження і підтримка дошкільних програм, які повністю пов'язуються з програмами шкільних закладів, що забезпечуватиме максимальний розвиток учнів, які вивчають англійську мову;

- використання двобічних імерсійних програм у середній школі;

- навчання новоприбулих дітей іммігрантів за відповідними програмами для початківців;

- упровадження процедури моніторингу та оцінювання реалізації програм;

- створення постійно діючого комітету, до складу якого мають увійти адміністрація, вчителі та батьки задля безпосереднього моніторингу всіх шкіл, у яких нараховується 21 і більше двомовних учнів;

- гарантувати, що всі сім'ї та громадськість обізнані зі шкільною системою і створеними моделями рівної освіти, включаючи програми оволодіння мовою;

- створення комітету задля вивчення чинних критеріїв оцінювання двомовного навчання в дошкільному закладі – 12 класі та впровадження видів оцінювання, яких бракує;

- забезпечення професійного розвитку, необхідного для адаптації альтернативного оцінювання з англійської та інших мов, включаючи ALAS

(Автентична система оцінювання рівня освіченості) [675].

Таким чином, двомовна освіта є невід'ємним і важливим складником полікультурної освіти, більше того, вона набуває все вагомішого значення у зв'язку з нинішніми та майбутніми змінами у структурі населення США і Канади. На думку американських педагогів-дослідників, для більш продуктивного навчання полікультурної комунікації у процесі вивчення іноземної мови, необхідно враховувати низку окремих аспектів: лінгвістичні (навчання лексики), прагматичні (правила поведінки, зумовлені конкретною ситуацією та культурою), естетичні (що приймається за норму в одній культурі і відрізняється від норм іншої країни), етичними (що відображає моральні цінності), елітні (література, мистецтво певного народу) [60].

Програми білінгвального навчання мають мотивувальний ефект і підштовхують школярів до закінчення школи, роблячи школу для учнів більш значущою, а досвід навчання в ній більш приємним. Крім того, білінгвальна освіта дозволяє учням підтримувати більш тісні взаємини з батьками і членами їх сімей, ніж вони могли б бути, якби діти навчалися тільки англійською і забули б свою рідну мову. Опитування національного масштабу понад 1000 сімей, для яких англійська була другою мовою, показало ще один важливий висновок. Там, де діти повністю переходили на англійську мову і забули рідну, спостерігалися серйозні проблеми в сімейних відносинах [677].

Білінгвальне навчання – це цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як спосіб усвідомлення світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів. Тому важливим є вивчення можливостей, які білінгвальна освіта відкриває для становлення особистості. У цьому плані особливу цінність має досвід шкіл, які здійснюють білінгвальне навчання за принципом збільшення кола досліджуваних культур і з орієнтацією на діалог культур.

## Висновки до другого розділу

Аналіз концепцій полікультурної освіти дає можливість зробити висновок, що їхні ідеї обґрунтовують наміри зберегти домінуючі позиції чільних субкультур, у зв'язку з цим значний вплив на освіту в обох країнах здійснили теорії дефіциту. Досить популярними залишаються також теорії генетичної і культурної нерівності як пояснення академічної неуспішності учнів □ представників національних меншин, обґрунтування соціальної нерівності в суспільстві.

З'ясовано, що колишні біолого-расистські концепції трансформувалися в концепцію генетичного детермінізму, основний зміст якої зводиться до аргументації того, що своєрідність культур і людини, результати виховання пов'язані з реалізацією генетично успадкованої програми, існуючої у тих чи тих етносів і рас.

Значний вплив на освіту в Канаді і США мала теорія економічної та соціальної репродукції, яка підтримує роль освіти як інструменту поділу соціальних страт і прищеплення учням поглядів і переконань, що дозволяють у майбутньому зайняти становище відповідне до їхньої соціокультурної належності в суспільстві. Теорія орієнтує на розгляд освітнього процесу в соціополітичному контексті, визнає можливість створення відповідного освітнього середовища для успішного навчання представників етнічних меншин.

Учені Канади і США, які перебувають під впливом тяжіння ідей *монокультурної освіти*, сповідують концепти асиміляції, підтримують традицію дискримінації у сфері виховання і навчання тих чи тих етнокультурних груп. У розділі проаналізовано *етнічні освітні концепції* в Канаді і США, які ставлять за мету поліпшити успішність і поведінку учнів - представників малих етнічних груп через підвищення їхньої самооцінки, шляхом відмови від євроцентристського ставлення до розвитку культур. Аналізується процес зародження в ряді етнічних концепцій ідей полікультурної освіти. Відзначено, що концепції відходять від обмежень

монокультури і мають цілі, спрямовані на підготовку молодого покоління до життя в багатокультурному суспільстві. Концепції крос-культурної освіти знайшли відображення в педагогічних судженнях, орієнтованих на культурну диверсифікацію освітнього середовища, і передбачають взаємодію різних культур. Ідеї інтеркультурної освіти в Канаді співіснують з федеральною педагогічною концепцією полікультуралізму. Міжкультурна освіта, запропонована у Квебеку, припускає *акомодацию* – адаптацію іммігрантів до культури франкомовних канадців. Особливість інтеркультурної освіти полягає в заохоченні до опанування французькою мовою всіх мешканців Квебеку для активної участі в громадянському і культурному житті. Виявлена певна непослідовність ідей крос-культурної освіти. Її ідеологи, закликаючи до діалогу культур, не припускають будь-якої послідовної конвергенції субкультур в ході освіти.

Представлено основні *поняття і категорії* полікультурної освіти – *аккультурація, асиміляція, сепарація, маргіналізація, інтеграція, десегрегація, сепаратизм*. Зазначається, що одним із провідних у поняттєво-категоріальному апараті мультикультурної освіти є поняття *культурної ідентичності людини*. Доводиться, що сутність культурної ідентичності полягає в усвідомленому прийнятті індивідом відповідних культурних норм і взірців поведінки, ціннісних орієнтацій і мови, розумінні свого «Я» з позиції культурних характеристик, прийнятих у суспільстві, у самоототожненні себе з культурними взірцями саме цього суспільства. Схарактеризовано й таку провідну категорію полікультурної освіти, як *толерантність* – здатність знижувати рівень емоційного реагування на несприятливі чинники міжособистісної взаємодії, терпляче або поблажливе (в позитивному сенсі) ставлення до іншого, його іншодій, інакомислення. Зауважується, що до основних *характеристик полікультурної освіти* дослідники відносять курикулум – навчальний план, зорієнтований на різноманіття й історію; філософське обґрунтування освітніх реформ; форми роботи, орієнтовані на різноманіття; змінний зміст навчального плану, який спеціально створюється



відповідно до умов навчання; проникнення ідей мультикультуралізму в усі сфери навчальної діяльності; усебічність, що поширюється на всі щаблі навчання.

### **РОЗДІЛ III**

## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ США І КАНАДИ

### 3.1. Цілі, завдання і принципи полікультурної освіти США і Канади

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, категорію полікультурної освіти різні автори визначають по-різному, проте найбільш ключовими визначеннями є такі:

- полікультурна освіта – це будь-яка модель освітнього процесу, в якому задіяні члени культурно гноблених груп [648];
- полікультурна освіта – це ідея, освітній реформуючий рух, процес:
- як філософська ідея полікультурна освіта утверджує важливість, легітимність і життєвість етнічного й культурного розмаїття в житті особистості, групи, нації, закликає до рівності в здобутті освіти всіма членами американського суспільства;
- як реформуючий рух полікультурна освіта є втіленням ідеї в практику, зміною всіх компонентів системи освіти (цінностей, цілей, політики, змісту) так, щоб вона відображала культурне розмаїття США і Канади й забезпечувала рівні освітні можливості для учнів, що належать до різних расових, етнічних, соціальних і культурних груп;
- як процес полікультурна освіта – це рух до цілей, які не є досяжними повною мірою, ідеал, до якого необхідно постійно прагнути [292];
- полікультурна освіта є процесом побудови освітніх стратегій, цілей у такий спосіб, щоб вони відображали культурний плюралізм і забезпечували збереження культурної спадщини окремих культурних та етнічних груп США й Канади [256];
- полікультурна освіта – це вільна від упереджень освіта, що досліджує інші уявлення й культури з метою зробити учня чутливим до плюралізму способів життя, способів аналізу досвіду та ідей, шляхів відношення до історії [593];

- полікультурна освіта – це гуманістична концепція, що ґрунтується на культурному різноманітті, дотриманні прав особистості, соціальної справедливості й визнання альтернативності способів життя, що розглядає культурно-плюралістичне суспільство як позитивну силу і механізм кращого розуміння в глобальному суспільстві (Комісія з полікультурності освіти);

- полікультуралізм – це реформа освіти, що кидає виклик расизму й іншим формам дискримінації в школі і суспільстві, яка стверджує плюралізм (релігійний, лінгвістичний тощо), сприяє встановленню демократичних принципів соціальної справедливості та рівних можливостей [569];

- полікультурна освіта – це освітня політика, спрямована на визнання людського різноманіття на основі різних ознак [645];

- полікультурна освіта – це підхід до викладання і навчання, що ґрунтується на демократичних цінностях і сприяє розвитку культурного плюралізму в багатокультурному, взаємозалежному світі [315];

- полікультурна освіта – це підготовка до соціальних, політичних, економічних і культурних реалій життя (національних та інтернаціональних) в умовах культурно різноманітних і складних ситуацій людської взаємодії. Підготовка включає розвиток компетенції в адекватному, ефективному розумінні, оцінюванні й поведінці в різних культурних ситуаціях.

Отже, деякі концепції полікультурної освіти ґрунтуються на культурних особливостях освітнього процесу і його суб'єктів, інші акцентують на соціальних проблемах (розподіл влади, дискримінація), при цьому більш вузькі визначення зараховують до полікультурної освіти лише етнічні меншини, більш широкі – всі групи, що відрізняються від домінувальної на основі раси, етнічності, статі, мови, соціального класу, релігії, віку, «винятковості», в найширшому сенсі полікультурна освіта стосується всіх членів суспільства, незалежно від належності до тієї чи тієї культурної чи етнічної групи. Загальним для всіх концепцій є орієнтованість полікультурної освіти на культурний плюралізм, рівність, альтернативність життєвих виборів, поточні соціополітичні й економічні проблеми.

Розглянемо докладніше основні положення *концепції полікультурної освіти*, систематизовані в дослідженні:

1. *Етнічна концепція*, згідно з якою суттєвим є додавання етнічного та культурно-специфічного компонентів до змісту освіти, переважно дисциплін гуманітарного циклу, задля інтеграції змісту освіти на загальнокультурологічній і культурно-специфічній основах.

Основні положення етнічної концепції полягають у тому, що:

– канадські й американські учні належать до багатьох відмінних між собою культур, кожна з яких має унікальні цінності, мову, способи життєдіяльності, що становлять цінність для нації і світу;

– освіта повинна відображати культурне різноманіття канадського й американського суспільства;

– етнічний компонент освіти розвиває Я-концепцію учнів, які належать до етнічних меншин, допомагає в їхній соціалізації та адаптації;

– розвиток Я-концепції учнів веде до саморефлексії, саморозвитку, підвищення успішності;

– курси з етнічного і культурного розмаїття, міжкультурні тренінги сприяють установленню гармонійних відносин між членами різних культурних груп;

– освітні програми повинні відображати культурні особливості учнів (комунікативні, навчальні стилі), їхній особистісний і культурний досвід.

2. *Концепція культурної депривації* [316].

Автори цієї концепції стверджують: учням, які належать до етнічних меншин і малозабезпечених верств суспільства, важче здобути необхідні когнітивні вміння і культурні характеристики для успіхів у навчанні через недостатній інтелектуальний, культурний розвиток, який вони отримують у тому середовищі, у якому зростають. Тому потрібна компенсація вищезазначених умінь і характеристик за допомогою спеціальних освітніх програм з біхевіористським та інтенсивним ухилами, відчуження учнів від рідної культури.

3. *Мовна концепція*. Важливою метою полікультурної освіти є виховання полілінгвістичної особистості, яка володіє рідною мовою і мовами інших народів, здатної до діалогу, обміну думками [289].

Почасти причиною відставання в розвитку й неуспішності учнів є погане знання англійської мови. Для уникнення подібних негативних явищ необхідне введення білінгвальних бікультурних освітніх програм, програм навчання англійської мови як другої, проведення частини занять рідною мовою учнів.

4. *Концепція антирасизму* [С. Баратс]. У межах цієї концепції основними проблемами в освіті етнічних і расових меншин вважаються расизм і дискримінація. Для їх усунення необхідне включення спеціального компонента в освіту, проведення антирасистських курсів для вчителів і учнів, дослідження освіти (зміст, норми, настанови вчителів) на предмет наявності в ньому прихованих проявів забобонів, негативних стереотипів тощо [305].

5. *Концепція радикалізму або критичного полікультуралізму*. Концепція радикалізму визнає обмежену роль освіти в становленні повноцінних розвинених особистостей учнів, зокрема і з різних меншин, оскільки саме освіта є одним із головних механізмів гноблення і дискримінації в стратифікованому суспільстві. Полікультурна освіта в сьогоdnішньому вигляді допомагає встановленню дискримінації в суспільстві, тому що не дає серйозно проникнути в сутність забобонів, культурних бар'єрів, сепаратизму, їх соціальних, економічних і політичних причин, для усунення яких необхідна радикальна реформа соціуму. З-поміж основних стратегій критичного полікультуралізму можна виділити такі: розвиток самоусвідомлення особистості, розуміння природи капіталізму і гноблення [541, 543, 646].

6. *Концепція генетичного детермінізму* [А.Р. Дженсен, У. Шоклі, Р. Дж. Гернштейн]. Основні положення цієї концепції можна сформулювати так:

– своєрідність культур і рас пов'язана з реалізацією генетично успадкованої програми розвитку;

– представники певних культурних груп і прошарків суспільства гірше встигають у школі через біологічні, генетичні особливості;

– необхідне створення системи, у якій положення людини в суспільстві визначається її здібностями, зумовленими стандартизованими тестами на IQ (коефіцієнт інтелекту).

Для справжньої полікультурної реформи освіти необхідне вироблення єдиної *холістичної концепції* полікультуралізму, що розглядає всі компоненти освіти разом.

У проаналізованих концепціях можна виокремити головну ідею, яка полягає в озброєнні учнів відповідними знаннями, сформуванні й розвитку вмінь, які дозволять їм активно і продуктивно взаємодіяти з представниками різних культур. Іншими словами, першочергове завдання полікультурної освіти в Україні полягає у вихованні шанобливого ставлення до культурних відмінностей та в підготовці молоді до життя в полікультурному середовищі.

На думку одного з провідних фахівців у галузі полікультурної освіти С. Ньюто, полікультурна освіта повинна містити не тільки опис національних і культурних свят і біографій видатних представників різних культур (*the heroes-and-holidays version*), але має бути «динамічним процесом, який протистоїть расизму й іншим формам дискримінації і стверджує плюралізм і демократичні принципи соціальної справедливості. Це – не те, чого навчають із 10 до 11 щопонеділка, це – не навчальна дисципліна, а ціла філософія» [567].

Американські дослідники виділяють такі *цілі полікультурної освіти*:

– створення умов для інтелектуального, соціального й особистісного зростання всіх учнів, максимальне розкриття їхнього потенціалу, усунення упереджень, расизму і фанатизму [313];

– зміна освіти в такий спосіб, щоб учні з різних культурних, етнічних, расових, соціальних, статевих, вікових груп, а також люди, що мають різного роду відхилення від норми, отримали рівні можливості здобуття освіти [289].

Російські дослідники В. Макаєв, З. Малькова і Л. Супрунова визначають головну мету полікультурної освіти як формування людини, здатної до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, яка має розвинене почуття розуміння і поваги до інших культур, уміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас і вірувань [174, 175, 179].

О. Джуринський вважає, що полікультурна освіта переслідує три групи *цілей*, що позначаються поняттями «плюралізм», «рівність» і «об'єднання». На думку автора, у першому випадку йдеться про повагу і збереження культурного різноманіття; у другому – про підтримку рівних прав на освіту і виховання; в третьому – про формування в душі загальнонаціональних політичних, економічних, духовних цінностей [110].

Г. Дмитрієв демонструє більш розгорнутий підхід до визначення *мети* полікультурної освіти, яку він бачить у тому, щоб сприяти за допомогою школи та інших освітніх інститутів, сім'ї та громадських організацій створенню демократичної держави, що характеризується толерантністю поглядів, суджень людей; визнанням і розвитком культурного плюралізму в суспільстві; рівними правами, обов'язками й можливостями для всіх громадян; ефективною участю всіх і кожного в прийнятті рішень, що стосуються і особистого життя людини, і життя суспільства; справедливістю для всіх і кожного; свободою вибору; повагою рішень більшості і захистом прав меншості; повагою права вільного вибору людиною своїх культурних ідентичностей [116 : 34].

Г. Палаткіна вважає, що полікультурна освіта повинна мати дві головні мети: задоволення освітніх запитів представників усіх етносів і підготовка людей до життя в мультикультурному суспільстві [194 : 175].

*Соціокультурною метою* полікультурної освіти є сприяння становленню демократичного вільного суспільства і держави, що характеризується толерантністю, визнанням плюралізму культур, справедливістю і свободою

вибору. Для досягнення означеної мети полікультурна освіта ставить низку завдань:

- сприяти зміцненню та повазі до культурного різноманіття;
- сприяти дотриманню прав людини;
- визнавати існування альтернативних життєвих виборів;
- сприяти соціальній справедливості і рівності;
- прагнути до справедливого розподілу політичної і економічної влади

в суспільстві.

Одним із важливих завдань полікультурної освіти є *розвиток когнітивної сфери особистості*, що містить розвиток вищих розумових процесів і критичного, рефлексійного і плюралістичного мислення, навичок творчого конструювання особистісно значущого нового знання. Для цього на зміну прямій передачі знань і досвіду в готовому для запам'ятовування вигляді потрібне критичне осмислення здобутої інформації, вироблення власних смислів її розуміння, здатність давати власну оцінку явищам внутрішнього і зовнішнього світу, переосмислювати їх. З мети випливає низка конкретних завдань полікультурної освіти:

- глибоке й усебічне оволодіння учнями культурою свого власного народу як неодмінна умова інтеграції в інші культури;
- формування в учнів уявлень про різноманіття культур у світі й Україні, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяє прогресу людства і є умовою самореалізації особистості;
- створення умов для інтеграції учнів у культури інших народів;
- формування і розвиток умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур;
- виховання учнів в дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування [174 : 6];
- формування і розвиток уміння критично мислити [114];
- розвиток етнотолерантності;



– формування в учнів почуття національної самосвідомості, гідності, честі через розвиток «історичної пам'яті», спонукання інтересу до своєї малої батьківщини, історії свого народу;

– формування усвідомлених, позитивних ціннісних орієнтацій особистості учня щодо власної культури, полікультурної за своєю природою;

– виховання поваги до історії й культури свого та іншого народу;

– використання етнопедагогічного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;

– формування здатності учня до особистісного, культурного самовизначення [194 : 176].

У полікультурній освіті можна виокремити 5 підходів:

1. *Підхід культурних відмінностей* – спроба навчати учнів етнічних меншин за допомогою зіставлення культур.

2. *Підхід людських взаємин* – навчання за допомогою зіставлення соціальних і культурних відмінностей.

3. *Підхід навчання в окремій групі* – історія тиску на кольорове населення.

4. *Підхід полікультурної освіти* – трансформація освітнього процесу для відображення ідеалу демократії в плюралістичному суспільстві.

5. *Соціально-реконструкційний підхід* – пояснення причин тиску й расової дискримінації.

Теоретик американської педагогіки Х. Жиру обґрунтував концепцію *педагогіки кордонів* – освітньої політики, структура якої дозволяє почути голоси тих, хто був витіснений за межі «загальнокультурного» простору [434].

Вищою цінністю полікультурного освітнього простору є людина, особистість учня, а головний сенс і мета освіти пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічним захистом, підтримкою індивідуальності. За таких умов людина опиняється на межі культур, і перед нею виникають дві

найважливіші особистісно значущі проблеми □ збереження своєї культурної ідентичності та адаптація в полікультурному середовищі [491 : 29].

*До критеріїв змісту полікультурної освіти віднесено такі:*

- відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей, ідей свободи і ненасильства;
- характеристика унікальних етнічних, самобутніх національних рис у культурах народів світу;
- розкриття в культурах різних народів спільних елементів традицій, що дозволяють жити в мирі, злагоді, терпимості, гармонії;
- залучення учнів до світової культури, розкриття процесу глобалізації, взаємозалежності країн і народів у сучасних умовах;
- гуманізм, що виражає безумовну віру в добрі начала, закладені в дитині;
- демократизм, заснований на визнанні рівних прав і обов'язків дорослих і дітей, надання останнім свободи життєдіяльності в сім'ї, соціальному середовищі;
- толерантність, терпимість до інших поглядів, вдач, звичок, до особливостей різних народів;
- компетентність, тобто необхідність формування особливих здібностей учителя й учня з оволодіння знаннями, виховання інтелектуальної особистості;
- базова підстава змісту полікультурної освіти, основою якої повинен виступити ціннісно-культурологічний, особистісно орієнтований підхід.

Полікультурний освітній простір звернений до людської природи, демократичних цінностей і пріоритетів суспільства, покликаний стимулювати до діалогу культур на основі гармонії, інтеграції та людського єднання [163, 22].

Актуалізація соціополітичного, соціокультурного аспекту в полікультурній освіті відбилася на формулюванні принципів, цілей, завдань

полікультурної освіти. До основних *принципів* полікультурної освіти дослідники Канади і США відносять такі:

– полікультурна освіта – це, передусім, антирасистська освіта, що відхиляє расизм у всіх формах його прояву й акцентує на необхідності озброєння учнів уміннями активно протистояти дискримінації в конкретній життєвій ситуації ненасильницьким шляхом, щоб не допустити її повторення;

– полікультурна освіта – це звільняюча освіта, тому необхідне формування в учнів умінь критично осмислювати отриману інформацію, сприяючи процесу народження нового культурного знання;

– полікультурна освіта допомагає учням стати агентами своєї освіти, тобто використовувати знання для розуміння явищ реального життя й, за необхідності, впливати на них, роблячи правильний вибір;

– полікультурна освіта передбачає навчання і виховання з опорою на досвід та інтереси учнів, а не на директиви домінуючої культури.

До *соціокультурних принципів* полікультурної освіти Канади і США можна віднести такі:

1. Культура Канади і США створювалася за участю різноманітних культурних груп, що становлять взаємозалежну єдність.

2. Культурне розмаїття та взаємодія культур зміцнюють специфіку суспільства Канади і США.

3. Соціальна справедливість і рівні можливості є невід'ємними правами всіх громадян.

4. Влада повинна бути порівну розподілена між представниками всіх соціальних і культурних груп.

Реалізація освітніх принципів полікультурної освіти передбачає, що:

1. Освіта здійснює провідну функцію з формування настанов і цінностей, необхідних для існування демократичного суспільства.

2. Викладачі і працівники освіти мають відігравати провідну роль у створенні і підтримці полікультурного середовища.

3. Вибір змісту предмета повинен бути культуродоцільним і соціально зумовленим, заснованим на досягненнях сучасної науки і враховувати різні або протилежні точки зору.

4. Необхідне використання діалогових режимів навчання й виховання, що сприяють усвідомленому розумінню, а не механічному заучуванню навчального матеріалу, аналізу суперечливих точок зору, колективній роботі.

5. Вивчення проблеми доцільно здійснювати в контексті часу і місця її розгляду.

6. У процесі вивчення різних питань пріоритет повинен віддаватися глибині, а не широті їх розгляду.

7. Процес навчання повинен бути особистісно орієнтованим, тобто спиратися на конкретний життєвий досвід і знання учнів.

Аналіз принципів полікультурної освіти в Україні і США свідчить, що вітчизняні дослідники беруть за основу головним чином філософію гуманізму і крос-культуралізму, яка передбачає визнання людини найвищою соціальною цінністю, захист її гідності та громадянських прав, акцентують рівність, самоцінність і різноманіття культур, важливість їх інтеграції, гуманних, толерантних відносин між представниками різних культур.

Не заперечуючи важливості гуманістичного і крос-культурного підходів, американські вчені висувають на перший план основні положення критичної теорії раси і принципів критичної педагогіки, аналіз яких представлено в першому розділі дисертації. Як уже зазначалося, сутність принципів критичної педагогіки зводиться до того, щоб дати змогу кожній людині вийти за межі свого культурного досвіду, критично сприймати реальність і самій визначати подальшу стратегію вирішення проблем, не втрачаючи при цьому віру в ідеали і бажання прагнути до них. Критична теорія раси приділяє головну увагу питанню діяльності громадських інститутів, що має расистську спрямованість, щоб привернути увагу до потреб етнічних груп, цивільні і загальнолюдські права яких порушені.

Дослідники вказують на існування *трьох основних моделей реалізації* принципів полікультурної освіти. *Перша* з них спрямована на зміну стандартного змісту навчання, *друга* – на особистісну орієнтованість процесу навчання і виховання, що реалізується у формуванні спеціально відібраних груп (за етнічною, статевою та іншими ознаками). Подібні програми передбачають роботу із підвищення успішності учнів, допомогу в культурній адаптації та інтеграції в освітній процес. *Третя*, так звана соціальна модель, орієнтована на розвиток культурної та расової толерантності та зняття упереджень і сприяє всім видам особистісних взаємин між учнями.

Реальними *умовами* розвитку світової і федеральної доктрин полікультурної освіти є:

- наявність мультикультурного простору, що передбачає широке використання різноманітних культурних цінностей, коли діє принцип національно-культурної доцільності, що дозволяє створювати умови для формування культурної ідентичності дітей;

- створення нового гуманного культурного середовища для розвитку особистості;

- формування в учнів планетарного світогляду і глобалізму;

- опанування загальнолюдських цінностей світової, національної та етнічної культур з використанням сучасних технологій міжкультурної взаємодії.

Саме завдяки новим дослідженням педагогічної науки створюються і накопичуються традиції і технології полікультурного освітнього простору, здатного вивести суспільство й освіту вперед.

Використовуючи термін відомого бразильського педагога Паоло Фрер з книги «Політика освіти: культура, влада, звільнення», полікультурну освіту можна назвати «звільняючою освітою», бо вона спонукає учня ставити під сумнів ідеї, цінності, не боятися бути самим собою, бути допитливим, цікавитися культурним контекстом життя своїх однолітків, позбавлятися культурної неписьменності, стереотипів, упереджень. На справедливе

зауваження П. Фрер, замкнені у собі, несвідомі своєї значущості, здібностей і можливостей учні самопригнічують себе, часом намагаються придушити своє культурне «я», що призводить до внутрішнього конфлікту; вони втрачають впевненість, ініціативу, здатність захистити себе [535].

Деякі настільки звикають до залежності і безправ'я, що навіть не уявляють іншого життя.

Дослідники виділяють *чотири основні підходи* до інтеграції полікультурного компонента в освітні програми.

1. *Підхід внесків* (The Contributions Approach). Цей підхід найбільш поширений, передусім через легкість застосування, є типовим для навчальних закладів, що намагаються інтегрувати багатокультурний компонент у наявний зміст. Цей підхід зосереджується на вивченні видатних особистостей, культурних і національних свят та інших уривчастих культурних елементів, в основному змісті освіти не змінюються структура, цілі і відмінні характеристики. Водночас *підхід внесків* підкріплює точку зору про те, що етнічні меншини не є невід'ємною частиною американського суспільства і що їхній історичний і культурний розвиток стоять окремо від історії і культури США.

2. *Адитивний підхід* (The Additive Approach) визначається додаванням концепцій, тем і проблем полікультуралізму до змісту освіти, не змінюючи структуру, цілі і характеристики освіти. Часто реалізується шляхом додавання окремого курсу/курсів. Цей підхід може бути першим кроком у полікультурній освітній реформі. Підхід дозволяє вводити полікультурний зміст без зміни всього навчального плану, при цьому полікультурний компонент розглядається з позицій домінуючої соціальної групи й не показує протилежні точки зору представників різних культурних, етнічних і соціальних груп на проблему. Означений підхід спонукає до радикального перегляду традиційних навчальних планів, освітніх концепцій, однак не вимагає вироблення нового стилю мислення.

3. *Трансформаційний підхід* (The Transformation Approach) змінює вихідні принципи традиційної освітньої системи, структуру навчальних планів і дозволяє розглядати навчальні завдання з кількох точок зору. При цьому точка зору, що домінує в суспільстві є лише однією з багатьох інших. Означений підхід дозволяє досягти кращого розуміння природи розвитку й основних проблем канадського і американського суспільства. Основна увага приділяється вивченню суспільства як складної системи, що виникла внаслідок взаємодії різних культурних елементів, а також процесу конструювання знання й того, як воно відображає досвід, цінності і погляди. Водночас робиться акцент на спільності культурної спадщини й традицій країни, на ідеї *e pluribus unum*, суспільства, яке визнає і поважає культури народів, що становлять його й об'єднані спільними демократичними цінностями.

4. *Підхід громадських дій* (The Social Action Approach) містить елементи трансформаційного підходу, але додає компонент, що стимулює учнів до виконання дій і прийняття рішень на основі вивчених концепцій. Мета підходу – навчити учнів соціального критицизму, вміння приймати рішення, почуття відповідальності, громадянської зрілості й активності.

Цей підхід має спільне з тим, що К. Слітер і К. Грант називають «освіта як багатокультурне і соціальне перетворення», і спрямований на розвиток почуття особистої та громадянської сили, дієвості, віри в здатність змінити суспільство, у якому живуть учні, уміння застосовувати отримані знання на практиці [645].

Підхід громадських дій переслідує такі *цілі*:

- 1) підготовка активних зрілих громадян;
- 2) становлення культурного плюралізму та дотримання альтернативних стилів життя;
- 3) гарантія рівних можливостей в отриманні освіти.

На підставі проаналізованого матеріалу схарактеризуємо підходи до інтеграції багатокультурного компонента в навчальні програми за

зростанням ступеня трансформації. *Нижчий рівень* трансформації не виходить за межі традиційної освітньої парадигми, *середній рівень* містить і традиційні, і новітні освітні моделі й допускає критичний аналіз домінуючих точок зору і концепцій, *вищий* □ забезпечує реалізацію структурної трансформації освітньої системи в дію.

М. Кітано виділяє 4 складники навчального курсу: зміст, освітню стратегію і діяльність викладача, оцінювання знань учнів, вид роботи, а також три підходи до введення полікультуралізму: *ексклюзивний, інклюзивний, трансформаційний* [508].

У межах *ексклюзивного підходу* зміст ґрунтується на традиційних уявленнях, альтернативні точки зору наводяться лише для підтвердження загально визнаних положень. Основною функцією викладача є передача і контроль знань, заняття будуються за схемою «лекція» або «питання-відповіді», для оцінювання знань і вмінь використовують екзаменаційні і письмові роботи, отже, учень виконує пасивну роль.

*Інклюзивний підхід* вводить альтернативні ідеї, уявлення до змісту освіти як додаткові. Учитель все ще залишається постачальником знань, але використовує більш різноманітні прийоми і методи роботи відповідно до особливостей учнів і їхнього культурно-соціального і особистісного досвіду, залучає учнів до процесу конструювання знання, виробляє в них навички критичного мислення; заохочує колективні форми роботи, взаємне навчання. Під час оцінювання знань застосовують різноманітні, зокрема й альтернативні, методи.

*Трансформаційний підхід* будується на перегляді традиційних концепцій, відомостей, способів пізнання, стимулює учнів до пошуку альтернативних перспектив, вироблення нових способів мислення. Освітні стратегії зосереджені на особистісному досвіді і знаннях учнів, які стають рівноправними учасниками освітнього процесу.

К. Слітер [209] виділяє 5 підходів до полікультурної освіти:



1. *Освіта для культурно відмінних учнів* (Teaching the Culturally Different). Означений підхід характеризується спробою покращувати успішність учнів, що належать до культурних і етнічних меншин, а також допомогти їм адаптуватися до основної культури за допомогою введення полікультурного компонента до змісту освіти.

2. *Підхід, орієнтований на міжособистісну взаємодію* (Human Relations approach), акцентує на особистісному спілкуванні і взаємодії. Вивчаються соціальні та культурні відмінності, а не інституційна й економічна влада.

3. *Підхід, орієнтований на вивчення історичної та культурної спадщини культурних груп* (Single Group Studies approach). У межах підходу вивчається історія етнічних груп, жінок, визначених соціоекономічних груп, історія дискримінації та утисків, внесок вищезазначених груп і класів у розвиток американської цивілізації, культури.

4. *Полікультурний підхід* (Multicultural Education approach). Реалізація підходу відбувається в умовах повної трансформації освітнього процесу, щоб він найбільшою мірою відповідав ідеалам демократії та культурного плюралізму.

5. *Підхід, орієнтований на соціальні перетворення* (Social Reconstructionist approach). У центрі уваги підходу перебувають соціальні зміни, побудова суспільства справедливості й гуманізму.

Тенденції розвитку сучасної освіти базуються на її фундаментальності та безперервності впродовж усього життя індивіда. У результаті відбувається залучення людини до досягнень світової культури, оволодіння духовними цінностями сучасного суспільства. При цьому актуалізується значущість полікультурного освітнього простору як чинника формування духовно-морального потенціалу особистості. Зміст освіти має бути орієнтованим на різні, альтернативні трактування досліджуваних явищ, розкриття суперечливості та суб'єктивності наукового знання, заохочення студентів до активної самоосвіти.

Знаннєвий компонент полікультурної освіти передбачає отримання об'єктивних знань про різноманіття історії та культури Канади і США і всіх культурних груп, що належать до них, має сприяти визнанню культурних відмінностей, рівності культур у їх самотності, вмінню, крім відмінностей, бачити безліч спільних моментів. Змістивши акцент з передачі знань на формування зв'язків між фактами і явищами, полікультурна освіта покликана допомогти молодим людям простежити розвиток світової культури, виявити точки перетину окремих культур, їхню роль і внесок у людську цивілізацію, визначити шляхи взаємодії і взаємопроникнення культур.

Становлення розуміння природи полікультурного суспільства і взаємозалежного світу неможливо без наявності етнічної та культурної грамотності, культуровідповідності, особистісно значущої системи цінностей. *Ціннісна освіта та виховання* містить вивчення загальнолюдських цінностей (відображення міжособистісних і міжгрупових відносин, вірувань, життєвого досвіду, культурних зразків життя) і світової культури. Для полікультурної освіти важливі як універсальні цінності, що виходять за межі групових ознак, так і різноманітні цінності, що визначають групову належність і створюють унікальні культури і погляди на світ, а також особистісні цінності – моральні орієнтири, що визначають, до чого людина прагне, ставиться з повагою.

Полікультурна освіта – це особистісно зорієнтоване навчання, її завданнями є розвиток адекватної позитивної самооцінки, самосвідомості, інтракультурної компетентності, особистісної, соціальної та культурної ідентичності учня, виховання толерантності, позитивного ставлення до всіх людей. Полікультурна освіта має багато спільного з філософією прагматизму, орієнтована на розвиток навичок прийняття самостійних рішень і критичного аналізу, що допомагають здійснювати самостійні життєві вибори і вирішувати проблеми.

Дж. Бенкс [128, 385-407] досліджує 5 аспектів полікультурної освіти як 5 елементів, що взаємоперетинаються:

1. *Інтеграція змісту* (Content integration) – уведення полікультурного компонента (концепцій, цінностей, ідей різних культур) до змісту освіти для ілюстрації основних положень, проблем, що порушуються в процесі навчання певного предмета.

2. *Конструювання знання* (Knowledge construction). Цей аспект ґрунтується на положенні про соціальну зумовленість знання. За Дж. Бенксом конструювання знання – це первинний аспект полікультурної освіти, оскільки полікультурність потребує перегляду поглядів на світ. Для цього необхідно допомогти учневі в розумінні, дослідженні, визначенні того, як упередження, обмеженість доступу до різних джерел впливають на спосіб конструювання знання. Мета полягає в навчанні самостійного конструювання знання, дослідженні, визначенні та розумінні того, як імпліцитні культурні есампції і стереотипи впливають на процес побудови знання.

3. *Педагогіка рівності* (Equity pedagogy) передбачає зміну методики і технологій викладання в такий спосіб, щоб культурні відмінності учнів стимулювали успіхи в навчанні. Тут важливо поняття взаємозалежності *стилю викладання* (teaching style) і *стилю навчання* (learning style).

4. *Зменшення забобонів* (Prejudice reduction) – зміна настанов учнів щодо расових і культурних відмінностей, виховання позитивного ставлення і толерантності в тому, що стосується релігії, фізичних і розумових здібностей, віку.

5. *Культурне освітнє середовище* (An empowering school culture) забезпечує інші чотири аспекти. Відповідно до теорії Дж. Бенкса, школа є цілісним культурно-освітнім простором, системою міжкультурних соціальних і освітніх відносин, зі своїми цінностями, законами, ієрархією відносин і нормами, у якому відбувається інтеріоризація національної

культури й залучення до загальнолюдських цінностей через духовне взаємозбагачення вчителів і учнів.

*Функції полікультурного освітнього простору*, що забезпечують розвиток, виховання і освіту такі: гуманітарно-виховна; соціально-адаптаційна; культурологічна; освітньо-розвивальна; комунікативно-інтеграційна.

У полікультурному освітньому просторі головним фактором є особистісно орієнтоване виховання гуманістичного типу. Представники школи Є. Бондаревської розглядають таке виховання як педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості, під час якого відбуваються входження учня до світу культури, у життя суспільства [67].

Мета гуманістичного особистісно орієнтованого виховання в полікультурній освіті □ виховання людини культури, тобто особистості, ядром якої є суб'єктивні властивості, що визначають ступінь свободи, гуманності, духовності. Ця функція полікультурного освітнього простору сприяє створенню моральних якостей людини незалежно від її національності та етнічної належності. При цьому основу крос-культурної системи освіти становить історико-географічне походження, мова, культура, традиції, усвідомлення своєї належності до народу і суспільства, що сприяє створенню людини високої культури.

Навчальні заклади повинні звернутися до учня, його особистості. Необхідне створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку здібностей кожної людини, формування гармонійної особистості, зверненої до світової культури, забезпечення підтримки, захисту учнів-мігрантів.

*Соціально-адаптаційна функція* допомагає мігрантам адаптуватися в іншокультурного середовищі. Ступінь вираженості «культурного шоку» в учнів-мігрантів залежить і від індивідуально-особистісних особливостей, від умов адаптації, знання мови, культури, умов життя, ступеня подібності та

відмінності між культурами. Навчальний заклад, що прийняв мігрантів, має бути готовим до прояву агресії, відхилень у поведінці, повинен допомогти зняти «шок переходу» до нового культурного середовища, адаптувати дітей до нових умов життя, освіти, соціального оточення. Співвідношення традиційних та етнонаціональних цінностей успадкування духовної культури є важливим питанням у педагогіці. Традиція – це спосіб передачі старшими поколіннями молодшим певних поглядів та ідей, норм поведінки, звичаїв для забезпечення безперервності процесу відтворення самого суспільного життя, соціального досвіду національної культури. Суть традиційних засобів складається з орієнтації дитини в навколишньому світі, яка реалізується через спадкоємність культур. Учені відзначають, що духовна культура будь-якого етносу живе, зберігається, завдяки її наступності, вираженій у конкретних звичаях [491: 31].

Для здійснення означеної функції необхідно:

- 1) становлення соціально-адаптаційної політики як пріоритетної в полікультурній освіті;
- 2) залучення мігрантів до опанування культури та духовної спадщини народу в процесі створення нової етнічної культури;
- 3) взаємодія всіх соціальних служб у роботі з мігрантами;
- 4) викорінення причин негативних явищ у моральному й духовному становленні особистості учнів-мігрантів;
- 5) формування національно-педагогічних систем підтримки, захисту учнів-мігрантів;
- 6) утвердження толерантних відносин у системі полікультурної освіти, упровадження білінгвізму, крос-культуралізму.

Сутність *культурологічної функції* полягає в розгляді культури міжнаціональної взаємодії. Ця функція дозволяє розглядати проблему педагогічного захисту та підтримки учнів у загальнокультурному контексті як інтеграцію особистості учнів-мігрантів із загальною культурою; вона є

базовим компонентом підтримки й захисту особистості учня-мігранта в іншокультурному освітньому середовищі.

Ця функція здійснюється в *умовах*:

- затвердження парадигми культуродоцільної особистісно орієнтованої освіти;
- визначення виховання людини культури як головної мети полікультурної особистісно орієнтованої освіти;
- створення умов для розвитку й зміцнення різноманітності і варіативності в самій культурі.

Полікультурний освітній простір забезпечує освіту учнів-мігрантів і закладає базові, фундаментальні основи культури особистості: моральну, екологічну, естетичну, економічну та ін. [434].

*Освітньо-розвивальна функція* покликана зберегти духовні якості, особистісне, національне, людське і культурне начало кожного учня. Процес полікультурної освіти повинен бути безперервним, реалізуючи свій основний принцип «Навчати всіх усього» (Я. Каменський), без жодних дискримінаційних обмежень. Для реалізації цієї функції необхідно:

- формувати учня як інтелектуально- й соціально компетентну особистість;
- сформувати в учнів певні вміння і навички, необхідні в навчальній діяльності;
- навчити мобілізувати свої внутрішні ресурси для зміни життєвих і особистісних орієнтацій [434].

*Комунікативно-інтеграційна функція* визначає включення учня-мігранта в зону міжнаціонального спілкування, сприяючи формуванню критерію соціально-етнічної норми поведінки, культури міжетнічних відносин. Для міжнаціонального інтеркультурного спілкування важливий ступінь володіння етнічними меншинами мовою, знаннями про свої та інші національні звичаї, традиції. У цьому контексті спілкування учнів є основою оволодіння загальнолюдськими цінностями. Під час спілкування

здійснюється взаєморозуміння і взаємовплив культур. Висока культура міжнаціонального спілкування полягає в гармонійному розвитку відносин між різними етносами на принципах терпимості, взаєморозуміння. У полікультурному освітньому просторі визначальним зміст і критерії культури міжнаціонального спілкування є освоєння особистістю соціально-етичної, етнічної та загальнолюдської культури [67 : 179]. Ця функція забезпечує об'єднання учнів різних етнічних груп за допомогою інтеграції різних культур. При цьому культурні, етнічні відмінності учнів ускладнюють їхнє спілкування, заважають взаєморозумінню, породжують труднощі для адаптації дітей-мігрантів у полікультурному середовищі. Ця функція полікультурної освіти спрямована не на стирання культурних відмінностей дітей-мігрантів, а на об'єднання їх у межах крос-культурної комунікації. Для реалізації означеної функції необхідне дотримання таких *вимог*:

- інтеграція культур у системі полікультурного освітнього простору;
- формування в учнів упевненості у власних силах;
- вироблення вмінь вступати в діалог;
- виховання в учнів почуттів толерантності, чуйності;
- навіювання учням ідей про важливість самоприйняття, що вони «хороші вже тим, що живуть на світі».

Структурно-функціональний аналіз моделей полікультурної освіти, а також основних концепцій полікультуралізму дозволив зробити висновок, що чинні теорії полікультурної освіти в сучасній американській і канадській педагогіці мають такі подібні характеристики:

- 1) загальні теоретико-методологічні підстави (теорії культурного плюралізму і асиміляціонізму);
- 2) загальні причини виникнення та розвитку (об'єктивні соціополітичні, культурні та економічні процеси, що відбуваються на глобальному і локальному рівнях, зростання національної і етнічної самосвідомості, перехід до гуманістичної парадигми освіти);
- 3) загальні спрямування до дії (реформування освітньої системи);

4) основна мета – утвердження культурного плюралізму в освітньому процесі.

У процесі дослідження встановлено доцільність наявності національних шкіл, які, з одного боку, забезпечують єдиний освітній стандарт, а з іншого – залучають до національної (етнічної) культурної традиції, тобто виховують особистість, здатну жити в полікультурному середовищі. Такі умови передбачають забезпечення освіти, початковий ступінь якої занурює в стихію рідної культури і мови, а середній і вищий ступені виводять на загальнонаціональний і світовий культурний простір. У підсумку, виховання виявляється наслідком взаємодії культур малого етносу, цілого народу, багатонаціональної світової культури.

Загалом полікультурний освітній простір змінює погляд на освіту. Докорінно змінюється не тільки методика навчання, а й ставлення учнів до різноманітних рас і етносів. Це свого роду шлях людини до справедливості, який змушує ставити питання і виявляти нові можливості людини в цьому тисячолітті.

Отже, у процесі вивчення спеціальних джерел визначено, що полікультурна освіта виокремилися в галузь людського пізнання в останній чверті ХХ століття. Значна кількість порушених питань, як-от: толерантність, дискримінація, економічна і соціальна нерівність, взаємини між представниками різних етнічних груп, □ завжди хвилювали людство. У США, наприклад, багатокультурна освіта отримала потужний імпульс у зв'язку з вимогами населення втілити в життя «американську мрію» про рівність і справедливість; зі збільшенням виступів афро-американського населення та інших етнічних меншин проти расизму і дискримінації. Цілком зрозуміло, що школа не може вирішити політичні, економічні, етнічні та інші конфлікти й проблеми, але вона може зробити істотний внесок у формування багатокультурного менталітету, у розвиток толерантності і поваги до культурного плюралізму. Вона може допомогти школярам зрозуміти, усвідомити і оцінити їхню власну культуру, культуру однокласників,



учителів, батьків, дорослих. При цьому діти навчаються бачити мирні шляхи вирішення проблем; набудуть навичок адекватної оцінки як окремих людей, так і соціальних груп.

### **3.2. Полікультурна освіта в загальноосвітніх школах США і Канади**

Аналіз і синтез методологічних положень, нормативних і законодавчих документів, спеціальних досліджень з проблеми полікультурної освіти показує, що в освіті США і Канади накопичено багатий досвід практики полікультурного навчання і виховання. Можна сказати, що в цих країнах склалася система полікультурного виховання у закладах загальної (насамперед середньої) освіти, ідеться про виховання і навчання «в процесі культурно різноманітної взаємодії, спрямованої на встановлення сприятливих відносин взаємообміну і взаєморозуміння між представниками різних культур» [111].

Освітні установи беруть за основу розроблені вченими-полікультуралістами моделі і впроваджують їх у практику, враховуючи особливості шкіл і специфіку національного складу учнів. Відзначимо, що в реалізації подібних завдань не можна стверджувати про замкнутість у межах будь-якої національної школи, оскільки склався єдиний дослідницький простір.

Нам імпонує думка багатьох учених і практиків США і Канади, що в організації процесу навчання доцільно наголошувати на вихованні у школярів уміння жити в суспільстві. «Учні повинні стати думаючими, турботливими громадянами, добрими сусідами. Можна бути дуже розумною людиною, але не вміти жити в загальному соціальному оточенні» [705 : 93]. Це положення багато в чому визначає підходи до навчання і виховання в сучасній школі.

Навчальні заклади в США і Канаді розглядаються як моделі суспільства, у якому учні отримують навички успішної діяльності і досвід взаємодії з його

членами. Учений-мультикультураліст Дж. Вуд (Wood J.) визначає значущість шкільного середовища для учнів, де «учні отримують перші знання про суспільство. Тут діти спілкуються з людьми, які не є їхніми родичами і, таким чином, навчаються взаємодіяти з тими, хто відрізняється від них» [705 : 86]. Як бачимо, учений наголошує на перевазі расово-десеґрегованих шкіл; оскільки лише такі школи можуть представити все різноманіття сучасного суспільства. Крім того, нині все частіше лунають думки про те, що школи і класи повинні об'єднувати всі верстви населення суспільства: представників усіх рас, етнічних груп і соціальних верств, дітей із фізичними вадами та представників багатьох інших нетрадиційних груп.

Д. Бенкс і А. Клеґґ наголошують на необхідності перегляду уявлень про всю організацію навчального процесу, дисципліну, організацію уроків і позакласних заходів, створення сприятливого клімату в школі і зв'язків з іншими організаціями. Для багатьох учителів гостро постає питання організації діяльності учнів у школі, яка б сприяла формуванню в них здатності приймати взаємовигідні (рефлексійні) рішення, умінь вирішувати особисті і загальні проблеми, впливати на громадську політику за допомогою соціальних акцій, і таким чином формувати почуття політичної активності [297; 528]. З огляду на те, що поняття про дисципліну походить з умови активної діяльності учня в класі та зі ставлення до класу і школи як до суспільства, особливої важливості набуває розвиток самодисципліни школярів як важливої умови життя в суспільстві.

Зрозуміло, що для реалізації заявлених цілей недостатньо традиційних занять з етнічних дисциплін, які будуються на запам'ятовуванні окремих історичних фактів і біографій національних героїв. Дослідники зазначають про необхідність системної перебудови всіх компонентів навчального процесу, яка вимагає ретельного аналізу освітнього та виховного середовища, що склалося у школі. Саме в перебудові всієї шкільної системи закладено широкі можливості виховання школярів до життя в багатонаціональному світі, адже тільки за такої умови можна сформува-

справжні переконання демократії і плюралізму. Для цього вчені США і Канади пропонують моделі перебудови всієї шкільної системи з урахуванням цілей полікультурної освіти.

Не витримав випробувань часу підхід, згідно з яким ідеї полікультуралізму повинні відобразитися у певному напрямі освіти, аспекті навчання, типі навчального закладу. Департаменти освіти в США і Канаді, які відповідають за успішне впровадження політики полікультурної освіти, активно підтримують учених, які досліджують проблеми полікультурної освіти. Одним із пріоритетних є визначення напрямів реалізації полікультурної освіти в середній школі. У результаті було з'ясовано сфери, від яких залежить ефективне втілення ідей полікультурної освіти: укладання і зміна навчального плану; підходи і стратегії навчання; усунення расизму і дискримінації; матеріали навчального плану і підручники; відносини школи і родин; лінгвістичне різноманіття; різноманіття культурних поглядів і традицій. Об'єктами постановки цілей можуть служити компоненти шкільного освітнього середовища. Згідно з Д. Бенксом [290], полікультурна освіта має поширюватися на такі сфери: 1) зміст дисциплін навчального плану; 2) процес побудови знань; 3) розвиток педагогіки рівності; 4) розвиток культури навчального закладу.

Оскільки полікультуралізм є досить широким поняттям, що передбачає загальний напрям реформи, педагогам, які мають намір реалізувати його ідеї, рекомендують дослідити середовище їхнього освітнього закладу, щоб визначити, наскільки воно моноетнічне і здійснює політику домінуючої групи. Тільки після цього можна починати конкретні кроки для створення полікультурного середовища в освітній установі. Етнічний і расовий склад співробітників школи, їхні погляди й переконання, формальний і прихований навчальний план, навчальні матеріали, форми і методи навчання, програми тестування і консультування, шкільні правила – усе це ті чинники, у яких рекомендують відобразити культурне різноманіття в полікультурному

освітньому закладі. У рисунку 3.1. відображені фактори, до яких вносять корективи з тим, щоб зробити шкільне середовище справді полікультурним.

Рисунок 3.1



Рисунок 3.1. Структура шкільного середовища.

Розглянемо кілька моделей трансформації шкільного середовища й умов навчання, визначених теоретиками полікультурної освіти [445, 450, 566]. Модель, запропонована американським ученим П. Горскі, який також займається дослідженнями канадської школи, передбачає критичний аналіз і перегляд таких аспектів: 1) педагогіка, методи навчання; 2) навчальний план; 3) навчальні матеріали; 4) система взаємовідносин у класі і школі; 5) оцінка й контроль знань.

К. Слітер і К. Грант виділяють такі *умови* створення полікультурного освітнього середовища: 1) високі очікування від школярів; 2) стиль навчання, який відповідає особливостям усіх учнів; 3) релевантний навчальний план; 4) прийняття точки зору щодо можливості безлічі підходів і рішень; 5) відображення ідей плюралізму в системі контролю й оцінки знань; 6) інший принцип групування, розподіл на потоки; 7) використання

мотивувальних рольових моделей; 8) використання потенціалу позакласної роботи [450, 451].

Крім того, у рамках самого навчального закладу виділяються такі напрями трансформації: проектування навчального плану та його зміна; матеріали й підручники; підходи і методи навчання; відносини школа–дім–громадськість; мовне і культурне різноманіття освітнього середовища.

С. Ніето теж пропонує вносити зміни в навчальний процес. Підходи до реалізації полікультурного навчання можуть починатися з визначення умов, що пояснюють причини академічної неуспішності різних груп школярів, – це расизм та інші форми дискримінації, а також їхні прояви в структурі і діяльності шкіл, негативне ставлення в школі до культурних і лінгвістичних відмінностей. Головними причинами низької успішності С. Ніето вважає низку взаємопов'язаних чинників: расизм, дискримінацію і низькі очікування від школярів – представників недомінуючої групи. Дослідниця пропонує підходи у навчанні, спрямовані на їх подолання, і бачить причину невдач у тому, що шкільне середовище значною мірою копіює стиль сприймання проблем різноманіття, що склався в суспільстві. Для прикладу наводить прагнення вчителів придушувати дитячу цікавість з приводу кольору шкіри, відмінних рис обличчя тощо. Уникаючи обговорення цих питань, учителі самі привертають небажану увагу до них. Причину небажання обговорювати ці питання дослідниця пояснює й тим, що в межах домінуючої культури такі відмінності сприймаються негативно. Отже, і вчителі відчують неприємні відчуття, зачіпаючи подібні питання [569].

Розмова в класі про відмінності, а також про те, як ця проблема сприймається в суспільстві, часто закінчується мовчанням. Але, як вважає С. Ніето, ці проблеми виявляються приховано і негативно. Образливі прізвиська за національною ознакою, ігнорування дітей інших національностей та інші прояви ворожості можуть бути результатом такого мовчання.

С. Ніето також виокремлює подібні до вищезгаданих моделей умови створення полікультурного середовища у школі, як-от: 1) реструктуризація шкільного середовища; 2) трансформація навчального плану; 3) вибір методів навчання, адекватних різноманітному середовищу; 4) створення середовища різноманіття в школі. Крім того, С. Ніето визначає і багато негативних характеристик навчального процесу, які необхідно ліквідувати в процесі становлення полікультурної школи.

Розглянемо докладніше елементи навчального процесу та умови створення полікультурного середовища в навчальному закладі, виведені на основі опрацювання моделей полікультурної освіти.

У досягненні поставлених завдань особливого значення набуває роль учителя у навчальному і виховному процесі, оскільки педагог пропагує і свої погляди та переконання, і упередження й стереотипи. Світогляд учителя накладає відбиток на зміст, який він хоче донести до учнів, і вносить певний підтекст у ці знання. Дж. Бенкс переконаний, що учитель, який стверджує, що Америку відкрив Колумб, і вчитель, який вважає, що до приходу Колумба Америку населяли люди з багатою культурою, вносять різний підтекст у навчання [289, 293].

На думку Дж. Бенкса, учителі є продуктом освітньої системи, що має історію расизму, дискримінації, винятків, нездорової педагогіки. З огляду на це їхня діяльність може відображати їхній власний досвід освіти, і вони несвідомо проводитимуть практику подібного виховання [569].

Деякі американські вчені підкреслюють, що вчителіві недостатньо мати добрі наміри щодо всіх без винятку школярів: слід осмислювати й аналізувати власні упередження і стереотипи навіть за умови максимально доброго ставлення до всіх без винятку учнів. Подібні приховані стереотипи можуть виявлятися в різних ситуаціях, наприклад, коли вчителі абсолютно неусвідомлено запитують частіше хлопців, ніж дівчат, можуть приймати роботу в однієї дитини і не приймати в іншої. Часто діти – афроамериканці і латиноамериканці □ скаржаться на те, що вчителі чекають високих оцінок

лише від білих учнів. Якщо вчитель вважає, що діти □ представники нижчих соціальних верств □ мало читають, це буде відобразитися в тому, як учитель їх навчає. Співчуття до глухої дитини може бути результатом думки про те, що вона не зможе вчитися так само успішно, як дитина, яка добре чує. Ставлення вчителя може формуватися підсвідомо й навіть виходити з найкращих намірів, однак результати для школярів можуть бути дуже сумними – вчитель від початку не вірить у їхні здатності вчитися добре.

У контексті різноманіття суспільства, керованого принципами рівності і свободи, ідея про «навчання через співпрацю», або зацікавленого навчання (relational teaching), передбачає, що вчителі несуть особливу відповідальність перед людьми, з якими спілкуються в процесі навчання. У Канаді вчителям рекомендують завжди пам'ятати про відмінності в наших щоденних взаєминах з учнями.

Питання поваги, рівності і справедливості – це фундаментальні принципи, які спрямовують освітню систему до різноманіття. Концепція «взаємин» у вислові «навчання через взаємини» означає, що навчання у своїй основі сформовано добрими взаєминами з учнями.

Важливою ознакою полікультурності вчителя у США і Канаді вважається його здатність установлювати дружні, довірчі відносини з учнями. Для багатьох учнів відносини з учителем є важливим атрибутом навчання. Коли вчитель не виявляє зацікавленості до учня, останній не буде прагнути вчитися. Деякі вчителі встановлюють довірчі відносини з усіма учнями, але почасти вчителів турбує лише рівень їхніх знань. За такого формального підходу школярі часто втрачають інтерес, а вчителі розчаровуються, не бачачи результатів власної роботи. Як стверджують К. Грант і К. Слітер, учні повинні знати, що вчитель піклується про них і вірить у них. Дж. Вуд підтверджує цю думку: «Коли вчитель серйозно сприймає учнів, він повертає їх до класу. Інтерес і ступінь участі учнів зростає» [705].

Отже, установлюючи взаємини, спрямовані на розуміння контекстуальних чинників, вчителі здійснюють навчання, виходячи з різних

стилів, прийнятих у різних культурах; на практиці отримують знання про культуру, потрібні для успішного навчання школярів різного етнічного походження.

У Канаді велике значення надають мультикультурній підготовці вчителя: для того, щоб успішно працювати в мультикультурному середовищі, учитель повинен бути готовий до діалогу з іншою культурою, бути здатним з розумінням сприйняти іншу шкалу цінностей, зрозуміти і прийняти чуже «Я». Для цього вчитель має добре усвідомлювати власні культурні цінності й надалі допомагати школярам – представникам різних груп □ ідентифікувати їхні власні цінності. Взаємини з іншою людиною визначені як етика відповідальності, у межах яких відповідальність означає конструктивне співіснування з чужим «Я». Трансформація власної свідомості передбачає усвідомлення того, що педагог повинен узяти на себе відповідальність визначити, як його власні стереотипи виявляються в навчанні і, в результаті, впливають на навчальний досвід учнів. До вчителів висувається вимога вивчити і зрозуміти, які власні погляди спотворюють реальний погляд на людей і події, що відбуваються. Тільки усвідомлюючи, як розвивається власне сприймання, можна в реальності зрозуміти події, що відбуваються. Для того, щоб бути справжнім педагогом, фахівець повинен постійно самовдосконалюватися і самотрансформуватися.

Аналіз література з питань освіти корінних народів Канади свідчить, що життєвий міжкультурний досвід почасти призводить до культурного шоку. Багато школярів – представників корінних народів переживають складний період адаптації після зміни домашнього середовища на шкільне оточення, який можна охарактеризувати як культурний шок. В умовах різноманітного суспільства вчителям доводиться працювати з учнями, у яких представлені різні культурні особливості, культурні норми і очікування. Завдання вчителя полягає в налагодженні добрих стосунків з усіма учнями. Для цього необхідно враховувати культурні відмінності школярів і водночас готувати їх до проблем, з якими вони можуть зіткнутися в суспільстві.



Останнім часом обговорюється ідея про те, що в міжкультурних взаєминах учителі-дослідники повинні діяти як етнографи, які вивчають різні аспекти міжкультурних взаємин. Канадський науковець І. Волкотт [702] вважає, що в міжкультурних ситуаціях учителі можуть діяти як етнографи, які розглядають школу як культурне поселення. Використовуючи такі етнографічні дослідницькі методи, як польові замітки, спостереження за учнями, інтерв'ю з дітьми, батьками, членами спільноти, вчителі можуть дізнатися про їхні культурні особливості і традиції, виявити прийнятний в їхньому співтоваристві стиль навчання і комунікації.

Інший дослідник Д. Коттлер вважає, що вчителі повинні дотримуватися здебільшого антропологічної позиції, аніж психологічної. Він вважає за потрібне не тільки розуміти психологію дитини, а й вивчати, яким чином різні соціокультурні чинники впливають на розвиток школярів [510].

З позиції антрополога вчитель не стільки намагається усвідомити внутрішню мотивацію учнів і визначити ефективність обраної стратегії навчання, скільки зрозуміти культурний контекст їхнього внутрішнього світу. Учителі, що займають позицію етнографа, вивчаючи культурні особливості своїх учнів, визначають, як ці культурні особливості формують стиль навчання і спілкування. Д. Коттлер наводить приклад, як під час дослідження в індіанській громаді один із учасників розповів про свій сумний досвід. У культурі індіанців прийнято навчати дітей методом спостереження, коли діти не ставлять питання, а уважно спостерігають за старшими. У школі індіанські діти стикалися з абсолютно протилежною ситуацією. Учителі неіндіанського походження сподівалися, що індіанські школярі будуть активно ставити питання й відповідати на них. Для школярів така ситуація виявилася надзвичайно складною: вони не могли виконувати вказівки через те, що розцінювали це як неповагу до вчителя. Кожного разу, коли вчитель ставив їм запитання, діти опускали донизу очі, у такий спосіб виказуючи повагу до старших. Вони розуміли, що вчителі сприймали їхню поведінку як бажання ігнорувати урок, але нічого не могли з собою вдіяти.

Консультант з індіанської спільноти розповідає, що багато школярів-індіанців вважають за краще сидіти на заняттях у віддаленій частині класу. Таким чином школярі багато чого навчаються: вони слухають і чують усе, але не вступають у дискусії, оскільки в їхній культурі подібна поведінка розцінюється як неповага. Така поведінка відображає споконвічну культурну спадщину пращурів індіанців. Учителі-дослідники в міжкультурних ситуаціях повинні визнати, що їм багато чого можна навчитися від самих школярів, для того, щоб навчати, ураховуючи їхні культурні особливості.

Американські та канадські дослідники вважають за необхідне використовувати різні стилі навчання, властиві культурам школярів. Деякі школярі засвоюють матеріал краще під час читання, інші – коли роблять загальний огляд, третім потрібне поєднання методів. Деяким необхідні організаційні завдання (часовий графік, графік завдань або письмові рекомендації), інші школярі віддають перевагу мінімальній кількості завдань, спираючись на власну творчість [659, 660].

Стиль навчання – це комплексна ідея, що показує, як люди сприймають, перероблюють, зберігають і відновлюють інформацію. Ідея Х. Гарднера [418] про множинність інтелекту не зовсім збігається з типом навчання, однак дає уявлення про велику кількість підходів. Х. Гарднер вирізняє *вісім типів інтелекту*. Школа сфокусована в основному на двох типах: *лінгвістичному* і *логіко-математичному*. Для кращого сприймання матеріалу всіма учнями учитель повинен використовувати багато методів під час пояснення матеріалу. Отже, установлюючи взаємини, вчителі націлені на розуміння контекстуальних чинників, реалізують навчання, виходячи з різних стилів, прийнятих у різних культурах. Учителі на практиці отримують знання про культуру, необхідні для успішного навчання школярів різного походження.

На думку більшості представників полікультурної освіти США і Канади, навчальний процес має бути змінений таким чином, щоб виробити в учителів високі очікування від усіх без винятку учнів і перетворити школи на справді антирасистські навчальні заклади. Очікування високих академічних успіхів

від школярів означає, що вони не тільки засвоять знання і навички, необхідні для певного етапу навчання, а також отримають необхідні навички для навчання по закінченню середньої школи. Учителі з'ясовують, що допомагає і що заважає учням у навчанні; визначають, як відновити прогалини в знаннях, постійно спілкуються з учнями, оскільки вірять у здатності школярів досягати найвищих результатів. Учені вважають, що вчителі, які не мають великих сподівань на школярів, як правило, проводять нецікаві заняття, що не мотивують школярів до активної участі в навчанні. Школярі втрачають інтерес і реагують на навчання відповідним чином, а вчитель бачить підтвердження своїх очікувань, що створює замкнене коло, яке важко розірвати. Єдиний спосіб виправити цю ситуацію – запитати себе, як би ви навчали цих школярів, якби вони були обдарованими – і вчити їх таким чином [659, 660]. Учителі, які очікують високих результатів навчання від усіх без винятку школярів, прагнуть заохочувати учнів отримувати знання, які в подальшому допоможуть їм у навчанні.

Учені-полікультуралісти США і Канади вважають, що педагогіка повинна надавати всім школярам рівні можливості для реалізації свого потенціалу. Полікультурний підхід передбачає використання досить гнучких методів навчання, що відображають різні стилі навчання. Як стверджує Дж. Вуд, учень не повинен бути пасивно слухняним, а бути активним учасником життя школи й класу, де можна опанувати моделі соціальної поведінки. Усі завдання і вправи в школі виконуються за підтримки, а не за вказівками вчителя [705]. Дослідник акцентує на важливості створення відповідних умов на уроці для процесу навчання, здобування нових знань. Сама класна кімната може орієнтувати учнів на роботу (дії): можна легко відрізнити клас-лабораторію від класу-музею [705 : 131]. Дослідник звертає увагу на деякі аспекти організації класу, формулюючи їх як запитання:

- Що є центром уваги – дошка або місце, де працює учень?
- Чи обладнаний клас для групової діяльності і для багатьох різних видів робіт?

- Чиє місце домінує: вчителя або учнів з виставками їхніх робіт?
- Що можна робити всім, хто перебуває в класі, – просто дивитися, або чіпати, рухати, брати, щоб знайти що-небудь нове.

Поділяємо думку С. Ніето, що національна ідентичність учителя також відіграє велику роль у навчанні. Дослідниця наводить докази того, що афро-американські та латиноамериканські школярі вчаться краще, якщо їх навчають вчителі – представники їхніх культур. Це не означає, що тільки латиноамериканські або афро-американські школярі отримують перевагу від такої ситуації. Як показали дослідження, відбулися позитивні зрушення під час навчання білих учнів учителями-представниками меншин. С. Ніето стверджує, що від багатонаціонального складу, який має різноманітний досвід навчання, мають користь усі групи учнів.

Полікультурний підхід пропонує приклади рольових моделей, що відповідають традиційним і нетрадиційним моделям. С. Ніето зауважує, що школа, у якій учителі – євроамериканці, адміністрація – чоловіки, а кухонні працівники – мексиканці, непрямо натякає на найнижче становище в суспільстві деяких груп учнів. Школа повинна показати інші рольові моделі, наприклад, директором школи може бути кольорова жінка, учителями можуть бути і чоловіки, і жінки різних національностей. Можуть бути чоловіки-секретарі або працівники кухні й жінки-охоронці. Рольові моделі можуть бути показані під час запрошування гостей до школи. На думку прихильників полікультурної освіти, подібні зміни допоможуть школярам – представникам етнічних меншин прагнути до високих цілей, творчо думати про своє майбутнє.

*Позитивні рольові моделі* мотивують тих учнів, які ще не можуть добре навчатися в школі й потребують підтримки. К. Грант і К. Слітер рекомендують для учнів із бідного середовища наводити приклади про успішних людей, які виростили в бідності й досягли в житті успіхів; дівчаткам потрібно читати історії про успішні жінок, дітям □ представникам національних меншин – розповіді про знаменитих співвітчизників.

Зміст навчального плану є одним із важливих питань полікультурного виховання. Шкільний навчальний план є важливим джерелом полікультурної освіти учнів, і саме тому він зазнає перегляду і вдосконалення. Нам необхідно було уточнити зміст поняття «навчальний план» (*curriculum*). Під ним розуміють зміст освіти, зміст усіх навчальних дисциплін [Г. Дмитрієв].

Дж. Бенкс запропонував концепції *чотирьох підходів*, які школи можуть використовувати для включення етнічного компонента в навчальні плани: – *підхід корисних включень, адитивний, трансформаційний, дієвий підходи*, що схарактеризовані нами у попередньому розділі.

Спроби вдосконалити навчальний план з урахуванням реалізації цілей полікультурної освіти здійснюються в США і Канаді. Професійні асоціації з розроблення навчальних планів висувають такі вимоги: навчальний план є продуктом соціальних, історичних, політичних і економічних чинників; містить відбір, інтерпретацію, уявлення й оцінювання культурних знань, умінь і цінностей.

Асоціація висуває до розроблення навчального плану певні вимоги, згідно з якими навчальний план повинен:

- будуватися на політичному, соціальному, економічному, історичному аналізі висловлюваних фактів;
- містити колективне критичне відображення фактів і подій;
- містити ресурси для успішної співпраці школярів, учителів і батьків;
- визнавати той факт, що всі люди мають досвід навчання, але виявляють його по-різному;
- відповідати досвіду школярів, бути гнучким.

Вчені запропонували рекомендації до розроблення навчального плану: у процесі планування повинні братися до уваги питання *контексту, процесу і змісту*.

*Контекст навчального плану* має враховувати інформацію про всі групи населення, переглядати цілі освіти в школах загалом і кожної індивідуальної школи зокрема. Кожен учитель повинен усвідомлювати мету своєї школи,

політику, практику, урахувати наявні умови і програми. Таким чином, зміст навчального плану вибудовується в контексті навчального середовища.

Акцентування на *процесі* потребує врахування того факту, що полікультуралізм – це плюралістичний і взаємодіючий процес. Для успішної організації навчання необхідно досягти згоди між учителями, учнями й батьками. Учням потрібно допомогти навчатися на основі здобування власного досвіду, отримуючи при цьому знання й навички вчитися самостійно.

*Зміст навчання* має включати аспекти вивчення окремих культур. Учителі оцінюють зміст чинних програм перед тим, як уводити додатковий матеріал. Навчати інших культур і цінностей – означає дивитися на них з позицій власної культури. Зміст навчального плану повинен відобразити внесок різних культур у розвиток американського і канадського суспільств. Необхідно, щоб у ньому були збалансовано представлені різні групи населення. Навчальний матеріал зазнає постійних коректив для того, щоб відповідати вимогам полікультурної освіти. Нині американські і канадські вчені роблять спроби відобразити полікультурний аспект у викладанні інших дисциплін – математики, природничих наук тощо. С. Ніето наголошує на такій характеристиці навчального плану, як його здатність відповідати досвіду, культурі та мові кожного учня, дослідниця називає подібні навчальні плани «інклюзивними» (inclusive) [567 : 408]; вони мають зворотний зв'язок з батьками та місцевою громадськістю. Дослідники підкреслюють важливість включення до навчальних планів інформації про родину, культуру, місцеве співтовариство. Для цього вчителі запрошують до школи батьків, які розповідають додатково про свою професію та життєвий досвід. Отже, школярі отримують можливість бачити й аналізувати досвід і вміння людей □ представників різних культур.

Проекти з історії можуть бути спрямовані на вивчення історій і досвіду родин учнів. Наприклад, проект «полікультурна бібліотека» передбачає, що школярі збирають оповідання, вірші, легенди, почуті у своїх сім'ях. Вони

записують їх на сучасних пристроях або на папері. Надалі їх можна оформити як книгу і помістити до бібліотеки. Цей вид діяльності можна продовжити й представити матеріали у вигляді драматизації або фільму, де люди декламують ці твори, або організувати читання цих творів для молодших школярів.

Учителі й учні додають нові теми і розділи для вивчення. Наприклад, працюючи над темою «Наше коріння в школі і суспільстві», учні відвідують місцеву бібліотеку, пишуть есе про мешканців, наголошуючи на їхніх багатонаціональних коріннях, читають історії про представників різних культур у місті (Social Studies). Вивчаючи дисципліни природничого циклу (Science), вони малюють картини місцевості, вивчають екосистему, флору і фауну того регіону, де вони живуть. Соціальні дисципліни можуть включати усні історії, школярі беруть інтерв'ю у батьків, бабусь і дідусів, читають газети, щоб скласти уявлення про поточні події, вивчають відомості про професії людей у суспільстві. Предмет «Мистецтво» передбачає вивчення творчості місцевих художників, музикантів; школярі записують старі пісні, які їхні бабусі й дідусі пам'ятають, збирають картини, що відображають життя місцевої громади.

Учені вважають, що вивчення теми (theme) більш доцільне, ніж робота лише за одним підручником. Спираючись на тему, можна створити більш структурований навчальний план.

У книзі «Люди» Пітер Спір розповідає, як він бачить роботу над темою «Світ і люди». Діти спілкуються з представниками 14 країн, і кожна група показує переваги кожної національності. Школярі читають книги, казки, вчать слова, пишуть листи одноліткам, беруть участь у святах, де використовуються національні костюми, малюють картини, що зображують життя своєї країни. Учні готують національну їжу, дізнаються про особливості житла. Навчання читання, письма, мистецтва, музики, історії, суспільствознавства, математики будуються навколо теми. Мета подібної

діяльності – навчити дітей вчитися самостійно, порівнювати різні явища, розуміти світ [660].

Вважаємо слушними рекомендації С. Ніето щодо складання «інклюзивного» навчального плану:

- вивчіть можливу тему з групою колег. Поміркуйте, як можна задіяти досвід учнів у вивченні цієї теми. Розробіть завдання, які допоможуть мотивувати школярів до того, щоб вони поділилися власним досвідом, і пов'язати події життя вашої школи (міста, села) з темою. Складіть список літератури і джерел що відображають особливості місцевості, традицій, звичаїв для того, щоб включити їх у вивчення теми;

- сплануйте етап роботи, спрямований на збір інформації про досягнення та досвід людей з вашої місцевості й підготуйте учнів до того, щоб вони представили цю інформацію на уроці;

- навчіть учнів брати інтерв'ю і передавати його зміст у формі тексту. Запроваджуйте ці тексти під час вивчення дисципліни. [660]. Подібну вимогу до навчальних планів дослідники К. Грант і К. Слітер визначають як «релевантний» (relevant) навчальний план, у якому матеріал повинен бути представлений таким чином, щоб відповідати інтересам і досвіду школярів. За такої умови процес навчання буде краще вмотивований, наприклад, вивчення досвіду успішних шкіл для латиноамериканців показало, що в них використовувалися культурно-релевантні навчальні плани [619 : 15].

Відповідно до навчального плану вчителі використовували культурно-релевантну педагогіку, тобто вважали своїх учнів здатними досягти високих результатів і розглядали їхнє культурне виховання важливим джерелом формування знань. Вони серйозно сприймали запитання й інтереси учнів, розглядали те, чого навчилися школярі вдома або в їхній спільноті, як «фундаментальну основу», на якій буде побудовано академічне знання. На уроці вчитель залучає учнів до складних дискусій. Цінувати й урахувати інтереси, питання, мову і культуру школярів – не означає послаблення академічної підготовки, а навпаки передбачає використання цього аспекту



відносин як трампліна для нових комплексних академічних знань [619 : 15]. Такий підхід потребує зміщення акценту на особистість учня, який перебуває в центрі навчальної діяльності.

*Гнучкий навчальний план* допомагає школярам переосмислити досвід людей у своїй країні й у всьому світі; осмислити весь досвід людства з позицій різних культурних, етнічних, соціальних груп і таким чином створити власну картину минулого, сьогодення і майбутнього. У гнучкому навчальному плані представлено різні точки зору й джерела: матеріал підручників, статті письменників та істориків, думки інших школярів. Школярі малюють власну картину сьогодення, минулого або майбутнього після того, як розглянули все різноманіття поглядів і думок на заняттях, які відрізняються гнучкістю підходів і різноманіттям думок і джерел. У новому розумінні поняття «грамотність» має розглядатися як боротьба за власний голос, власне бачення. За такого підходу наявність інших точок зору і думок сприймається як нова можливість, шанс. Кожний школяр зіткнеться з ситуацією, коли його думка буде відрізнятися від думок його товаришів, учителя, автора підручника. Усі учні спробують зрозуміти всі думки, що відрізняються від їхніх, і в цьому процесі вони об'єднуються у формуванні культури навчання і сприймання, а не просто отримують готові знання (J. Starrs) [661].

Гнучкий навчальний план навчає школярів обмірковувати і критично сприймати ідеї текстів і матеріалів, які вони прочитали, і думок, які вони почули.

Учені висувають ще одну важливу характеристику навчального плану, яка дозволяє акцентувати увагу на діяльнісному аспекті полікультурного навчання. Навчальний план має бути спрямований на те, щоб прищеплювати цінності, необхідні для формування критичних поглядів, що допоможуть приймати адекватні рішення в особистому, соціальному, економічному і соціальному плані. Інакше кажучи, *метою гнучкого навчального плану є рефлексійне прийняття рішень, особисті та громадянські дії*. Навчальний

план, спрямований на те, щоб навчити здійснювати дослідження, дає змогу школярам бути не пасивними здобувачами знань, а самостійно формулювати, обмірковувати, концептуалізувати нові факти та інформацію.

Такий *концептуальний підхід* дозволяє переосмислити багато історичних подій, періодів, літературних напрямів і рухів, які вже були класифіковані й отримали певну оцінку. Визначені періоди розвитку літератури, живопису, мистецтва відображають євроцентристські погляди (епоха Ренесансу, вестернізація). Акцентування лише на подібності та відмінності не гарантує, що расизм зникне. Через те, що тема расизму і стереотипів у суспільстві виключається з навчальних планів, ці теми стають незручними для розмови в школі. Уведення цих питань до навчального плану є способом привернути увагу до цих питань. Коли зміст сконцентровано на основоположних міждисциплінарних концепціях, зокрема таких, як культура, комунікація, цінності, – це дає змогу розглядати інформацію в контексті різних культур, що допомагає школярам здобувати знання, цінності, вміння, необхідні для активної особистої, економічної і громадянської дії.

Дж. Бенкс підкреслює необхідність інтеграції полікультурного змісту в навчальні предмети. Великою проблемою є добір навчальних матеріалів і підручників, які відповідали б потребам полікультурного навчального плану. Для цього вчителю в школі необхідно розкрити зміст різних культур і особливостей соціальних груп, щоб проілюструвати основні поняття, принципи та дискусійні питання у своїй дисципліні.

*Трансформаційний підхід* дозволяє переносити змістовну інформацію про етнічні і культурні групи з периферії до центру навчальних програм. Він допомагає зрозуміти, як формуються знання і як вони впливають на досвід, цінності, навчає учня пізнавати самого себе. Успішність вибору і використання навчального матеріалу, що відображає життя полікультурного суспільства, значною мірою залежить від учителя. Він повинен бути здатним визначити, чи підходить матеріал для включення його до відповідної дисципліни.

Широкі можливості полікультурного виховання закладені в навчальному предметі «Література». Мета полікультурної літературної освіти полягає в тому, щоб зробити зримими всі культурні групи, задіяні в освіті. Висвітлення в процесі навчання культурної спадщини, цінностей, ритуалів, досвіду недомінуючої групи ознайомить учнів з усіма культурами, представленими в освітньому середовищі.

На думку вчених-полікультуралістів, література вважається «полікультурною», якщо тексти для вивчення несуть досвід національних меншин більшості учнів. Розділи в хрестоматії з літератури можуть бути засновані на тематичному, авторському, етнічному принципі. Сучасні книжкові компанії в США і Канаді намагаються відповідати новим потребам освіти. Наприклад, у США були випущені нові антології, присвячені літературі афроамериканців, корінних народів, американців азійського походження, латиноамериканців тощо й укладені за тематичним принципом. У літературних творах висвітлюються проблеми любові, смерті, життя вдома і далеко від батьківщини, розуміння різних культур. Однак простий поділ текстів за тематичним принципом не сприяє повною мірою полікультурній освіті учнів. Для критичного осмислення такої інформації необхідний підхід, що отримав назву «*новий критицизм*». Цей підхід означає, що потрібний такий аналіз, коли інтерпретація допомагає глибше проникнути в зміст твору. Б. Коркоран (Corcoran B.) описує розуміння літературного тексту як процес протистояння (*resistance reading*). Автор рекомендує використовувати питання вибірково, так щоб слідувати логіці розуміння учня. Крім того, він пропонує використовувати спеціальні прийоми для того, щоб процес розуміння тексту мав полікультурний характер. Наприклад, запропонувати учням визначити, чи має текст расистський характер [533].

Полікультурна освіта може реалізуватися через викладання суспільних дисциплін. Американські педагоги визначили перспективність полікультуралізму шляхом включення матеріалів про національні меншини у

викладання суспільних дисциплін, їхню історію та традиції через включення до програм з історії, які передбачають вивчення культури етнічних груп.

Всесвітню історію викладають, щоб створити в учнів цілісну картину розвитку людства, а не дати відомості про розвиток окремої нації, цивілізації тощо. З позиції полікультурної освіти неможливо вивчати історію тільки окремої нації чи цивілізації, оскільки всесвітня історія вивчає взаємодію людей упродовж усього свого розвитку. Будь-яка нація розвивається у взаєминах з іншими народами, тобто переймає традиції, культуру інших народів. У цьому й полягає вивчення всесвітньої історії, тобто метою є створення в учнів уявлення про те, як упродовж тривалого часу розвивався світ загалом, як одна нація чи цивілізація вплинула на іншу.

Вивчення всесвітньої історії довгий час акцентувалося на окремих націях, цивілізаціях, регіонах, замість макроісторичних процесів. Нині вчені пропонують нові підходи, покликані допомогти перейти від знання історії окремих держав, націй, народів до розуміння глобальних перспектив. У США і Канаді всесвітню історію (World History) розуміють як науку про розвиток і зміну людства як органічної і єдиної системи в усіх частинах світу впродовж усього історичного часу. Як приклади аналізуються глобальні міграції, виробничі технології, розвиток економіки, впливові духовні ідеї, вплив на навколишнє середовище. У центрі уваги перебувають порівняльні дослідження різних товариств та аналіз міжкультурних обмінів і взаємодій. Мета цих нових досліджень полягає в тому, щоб виходити за межі національних держав або цивілізацій. Наприклад, історична тема «Колумб у світовій історії» не зводиться до простої розповіді про відкриття Колумбом Нового Світу, а повинна розглядатися ближче до розширеної розповіді про зміни у світі, що відбулися після цієї події. Великі географічні відкриття започаткували глобальні міграційні процеси, трансатлантичну торгівлю, обмін людьми, хворобами, рослинами, тваринами, а також ідеями й життєвими традиціями між людськими суспільствами на чотирьох континентах. Так само, як історія США представляється чимось більшим,

ніж історія окремих штатів, світова історія бачиться ширше, ніж історія окремих цивілізацій, релігій і націй.

Останнім часом у програмах з всесвітньої історії приділяється увага розвитку таких напрямів:

- взаємопроникнення та взаємообмін виробами, ідеями й культурними традиціями між різними людськими суспільствами;
- послідовність і зміни впродовж усіх історичних періодів;
- зміни впливу на людей і довкілля внаслідок технологічних і демографічних чинників, наприклад: приріст або зменшення населення, хвороби, промислове виробництво, війни тощо;
- порівняння політичних і соціальних систем і характеристик, зміни в цих системах у процесі розвитку;
- взаємодії і зв'язки всередині громад і між суспільствами.

Головною метою викладання історії є ознайомлення учнів із культурами та системами світоглядів різних спільнот, навчити поважати традиції і релігію не тільки своєї нації, а й звичаї інших країн, які мали інший історичний розвиток.

Крім дисциплін, які легко інтегрують полікультурний зміст, доцільно переглядати предмети природничо-наукового й математичного циклів. Прикладом можуть бути спроби введення в навчальний план полікультурної математики. На відміну від традиційної математики – універсальної, вільної від цінностей, об'єктивної дисципліни, полікультурна математика базується на етноматематиці, основу якої становить культура людей, що займаються математикою у своєму природному середовищі. Спочатку полікультурна математика пропонувалася для школярів □ представників меншин з низькими академічними успіхами. Загалом полікультурна математика – це форма математичної освіти, яка акцентує увагу на внеску вчених-неєвропейців у розвиток науки. Вона базується переважно на етноматематиці, яка об'єднує математичні дії – діяльність культур, що не входять до складу США (як правило, країни 3-го світу). Наприклад, відомості

про африканську лічильну гру *манкала* і систему рахунку *Йоруба*, у якій за основу береться число 20 (не 10) [709]. В основу покладено положення, що математика існує за стінами школи і поза євроцентристськими межами. Первинною метою створення цієї дисципліни була інтеграція ідей полікультурного виховання до змісту предмета. Етноматематика безпосередньо не співвідноситься з учительською освітою, однією з цілей етноматематики є визнання тих математичних методів, які вивчаються поза школою [709, 710].

Етноматематика розглядається як галузь знань, де в основу навчання математики покладено культурно-антропологічний підхід. До 1950-х років етноматематику досліджували лише кілька вчених. Як стверджує П. Гердес (Gerdes P.), етноматематику не визнавали до початку 80-х років. Вона розвивалася здебільшого в країнах третього світу (Мозамбик) [425].

Етноматематика визнає дві галузі математичної грамотності: шкільна математика і математика певної етнічної групи. Маленька дитина, яка ще не ходить в школу, засвоює математичні знання, властиві тій культурній групі, до якої вона належить. Коли вона починає відвідувати школу, ці знання витісняються шкільними знаннями. Учені визнають той факт, що навчання в Америці йде за постколоніальним зразком, коли шкільні знання витісняють ті, що були здобуті в межах власної культури. Деякі дослідники пропонують вводити етноматематику до навчального плану для того, щоб показати, що західна математика є однією з багатьох форм цієї науки. Такий підхід дозволить оцінити ті знання і досвід, з якими діти приходять до школи. Полікультурна математика ставить за мету включити етноматематичні підходи до математичної освіти.

Щодо полікультурної математики тривають постійні дебати. Прихильники цього підходу (переважно діячі освіти й культурні антропологи) вважають, що якщо школярі будуть знати про те, що математика, яку вони вивчають в школі, є також результатом досліджень вчених Азії і Африки, вони будуть більше цікавитися цим предметом і

пишатися представниками своєї культури. Противники (здебільшого вчителі-предметники) полікультурної математики вважають, що це не що інше, як «вимита» версія справжньої математики, і акцент на змісті призведе до зниження якості академічних знань.

Полікультурний підхід простежується і в змісті дисципліни, і в методах навчання. Багато вчених пропонують відповідні методи навчання, які дозволять виховувати активну особистість, яка міркує, зіставляє, аналізує, робить висновки. Акцентуючи увагу на змісті, школярі отримують багато від того, як їх навчали, на відміну від того, чого їх навчали [705 : 127].

Контекст навчання, тобто процес здобування знань, називають «прихованим навчальним планом». Г. Дмитрієв пояснює поняття «прихований навчальний план» як відносини між учнями, самосприймання, самовираження учня, навчальний клімат, навчальний стиль, навчальні очікування вчителя від учня, шкільні правила поведінки. Школярів навчають читати, здобуваючи знання, досліджувати, спілкуватися. Якщо впродовж усього періоду навчання учень тихо сидів, тільки слухав учителя і повторював те, що йому сказали, він засвоїв такий спосіб мислення і поведінки, якого буде дотримуватися все життя. Пасивність у класі призводить до інтелектуальної та громадянської пасивності в житті. Багато дослідників відзначають, що цьому моменту реформи, спрямованому на якість освіти, приділяють мало уваги.

Дж. Вуд пропонує організувати діяльність учнів навколо будь-яких важливих, значущих соціальних питань. Учений зазначає, багато з того, що учні роблять у школі, – це щось штучне, що не має мети. Багато учнів добре виконують завдання, вважаючи, що це просто необхідно, інші усвідомлюють, що після того, як вони виконали роботу, – їх просто викидають [705 : 153].

Теоретики і практики полікультурної освіти звертають увагу на той факт, що традиційні підходи і моделі навчання повинні бути переглянуті з точки зору викорінення чинної системи расизму та дискримінації в

навчальному закладі. Такі відомі форми дискримінації, як поділ на групи за здібностями (навіть неформальний), необхідно виявляти й критично вивчати.

Усі аспекти навчання в школі мають бути переглянуті й переорієнтовані на діяльність самих учнів, а не на результати стандартизованих тестів і шкільний поділ. Акцент робиться на розвитку у школярів критичного та креативного мислення, умінь навчання, а також глибокого усвідомлення всіх фактів і подій.

На важливості виховання у школярів прийняття різних поглядів і рішень наголошують К. Грант і К. Слітер. Історично школи вчать школярів знаходити «правильну відповідь». Полікультурна освіта, утверджуючи культурний плюралізм, допомагає школярам цінувати різні погляди і думки. Учені рекомендують пояснити школярам, що у правди є кілька сторін, існує більше, ніж одна правильна думка, і допомогти їм подивитися на проблему з іншого боку. Таким чином, у школярів буде розвиватися почуття справедливості, гнучкості мислення; здатність приймати інші точки зору і розуміти значення відмінностей у людей [450].

Учителі можуть використовувати навіть базовий навчальний план як основу для формування в школярів критичного мислення і поглядів, навичок дослідження. Наприклад, вивчаючи період війни (революції) у США, важливо проаналізувати участь і думки афроамериканців, індіанців і представників інших груп населення. Вивчаючи різні математичні операції, учитель може попросити учнів дізнатися, як вони виконуються в інших країнах; учні можуть демонструвати різні матеріали та лічильні інструменти.

Якщо в навчальному плані відображені національні свята США або Канади, учителі намагаються обговорити їх з різних точок зору. Наприклад, вивчаючи день відкриття Колумбом Америки, учитель обговорює концепцію «відкриття», але він пояснює, що це з точки зору європейців, але не індіанців. Учитель представляє це не як «відкриття землі» одним народом, а як два різновиди світогляду, дві історії. День подяки для багатьох індіанців можна вважати днем жалоби, тобто це зовсім інший пам'ятний день. На думку



С. Ніето, варто уникати тенденції проводити паралелі між святами різних народів. Ханука – це не Різдво, і порівняння цього свята з Різдом показує, що Різдво – це стандарт, а інші свята – відхилення від нього.

Після того, як школярі опанували міждисциплінарні знання з основних питань полікультуралізму, необхідно організувати для них *практику прийняття моральних рішень і дій*. Метою подібних вправ буде формування в учнів стабільних чітких цінностей, які в подальшому забезпечать активні громадянські дії в реальному житті. Цю мету можна досягти завдяки засвоєнню школярами цінностей через створення демократичної атмосфери у класі. За такої організації занять учні можуть висловлювати власну думку, свої погляди і переконання, вивчати альтернативні цінності і захищати власні; виробляти нові ідеї виходячи з ідей людської гідності, рівності й демократичних ідей. [305 : 155].

Д. Бенкс розробив модель дослідження цінностей, яку вчителі можуть використовувати, щоб допомогти школярам ідентифікувати й уточнити власні цінності і зробити адекватний моральний вибір [348 : 155]. Він пропонує взяти за основу таку схему.

1. Визначення проблеми цінностей.
2. Опис типу поведінки, яка властива певним цінностям.
3. Визначення цінностей, що походять з типу поведінки.
4. Визначення цінностей, які можуть скласти конфліктну ситуацію вищезазначеним.
5. Висування гіпотез щодо наслідків проаналізованих цінностей.
6. Висування цінностей, альтернативних описаному типу поведінки.
7. Висування гіпотез щодо наслідку проаналізованих цінностей.
8. Вибір бажаних цінностей.
9. Припущення причин вибору джерел формування й можливих наслідків обраних цінностей, докази висунутих гіпотез.

Дж. Вуд називає такий підхід значущим навчальним планом, у якому, як і побудованих на його основі заняттях, має бути відображено таке:

1. *Очевидність, підстави.* Як ми дізналися про те, що нам відомо? Яку форму доказу ми вважаємо доцільною ?

2. *Точка зору.* Які думки ми бачимо, чуємо, читаємо? Хто автор, яка його позиція, які його наміри?

3. *Зв'язки.* Як вони пов'язані один з одним? Як поєднуються? Де ми це чули / бачили раніше?

4. *Гіпотеза. Припущення.* Що, якщо..? Припустимо, що ... Чи можна уявити альтернативу?

5. *Доцільність.* Яка різниця? Кому це цікаво? [705].

Дж. Бенкс також пропонує техніку навчання рефлексійного прийняття рішень. *Навчання прийняття рішень і навички соціального спілкування* також є метою сучасної полікультурної освіти.

Отже, проаналізувавши різні підходи до проблеми навчання прийняття рішень і соціальних дій, було зроблено висновок, що більшість вчених виділяють такі стадії: отримання інформації (знань), прогноз, аналіз цінностей і уточнення, синтез знань і цінностей, вибір дій.

Наступний напрям, за яким учені-мультикультуралісти двох країн рекомендують проводити політику полікультурної освіти, – це *реструктуризація та оновлення школи*. Структура школи може бути причиною нерівності. Одним із проявів подібної нерівності є чинна система розподілу учнів на групи й потоки відповідно до рівня їхніх здібностей або академічних знань. Визнається, що поділ на групи за здібностями є серйозною перешкодою у вирішенні проблеми рівності. Подібна практика часто утверджує забобони і стереотипи: учитель вважає, що кожна група відображає характеристику школяра. Крім того, розподіл за академічними здібностями часто базується на таких неакадемічних характеристиках, як матеріальний і соціальний рівень сім'ї, здатність спілкуватися з дорослими і т. ін. [620 : 184]

Практика розподілу на «здатних, обдарованих» і «слабких» знижує у школярів інтерес до навчання.

Руйнування подібної системи нерівності у школі є першим кроком у створенні в школі полікультурного середовища. Однак, як показує практика, такі зміни можуть проводитися «зверху», без урахування думок учителів. Якщо політика проводиться «зверху» і класи вже не діляться «за здібностями», учитель може створити групи «за здібностями» всередині класу. Крім того, школярі можуть не мати практики співпраці у групах або з наставником-ровесником, і можуть відповідно бойкотувати ці форми роботи.

Відомо, що процес десегрегації може приводити до сегрегації всередині школи. Дослідження з цього питання відображені в книзі Роя Ріста «Десегреговані школи: схвалюючи американський експеримент», де він описує приховані форми сегрегації, що мають місце в сучасних американських школах. Наприклад, у школі, яка була інтегрована відносно недавно, афро-американські учні були виключені за такі ж самі порушення, за які білі учні лише отримали догану. У такій школі рівні можливості відвідувати школу не спричинили рівного ставлення до школярів різних національностей [620 : 110].

Як зазначає дослідник Вуд, жодна група школярів не отримує вигоди від подібного поділу. Школярі середнього і нижчого ступенів набувають негативного досвіду, у них формується низька самооцінка і мотивація, вони менше беруть участь у позакласній діяльності, відчужуються від школи, отримують на все життя ярлик «нездатний». Різниця у ставленні до дітей базується на тому, як швидко вони вивчають матеріал» [705].

Полікультурний підхід доцільно застосовувати в малих групах, що дозволяє школярам краще пізнати один одного, а також виявити свої здібності й індивідуальність. Наприклад, різнорідні групи (за расою, статтю, соціальним класом і рівнем академічних здібностей), у яких школярі співпрацюють, показували кращі результати і краще працювали в багатьох ситуаціях. Альтернативою є групи за інтересами. Групова практика має бути гнучкою. Вчені вважають, що учням потрібно вчитися будувати відносини зі своїми однолітками, а не ділити людей за здібностями. Іноді однорідні групи

можуть бути корисні, наприклад, у білінгвальному або полілінгвальному класі можна розділити на групи, тому що корисно проговорювати досліджуваний матеріал рідною мовою.

Учителям рекомендують відвідувати школи, які успішно реалізували подібну практику, або відвідувати спеціальні семінари, де вивчаються альтернативні види групування учнів. Необхідно створювати творчі групи школярів.

Фахівці відзначають, що питання групування часто стосується і позакласної діяльності, тому школи повинні зосередити свої зусилля, щоб зорієнтувати учнів на гуртки і клуби. Наприклад, участь у шкільній газеті розглядається як вид діяльності для академічно успішних учнів, а спортивні гуртки – для менш успішних у навчанні. Визнається, що шкільні клуби і гуртки також можуть підтримувати соціальний поділ школярів.

Нерівне ставлення до представників різних рас є серйозною проблемою інтегрованих шкіл. Установлення расових кордонів між учнями тягне за собою нові прояви нерівності. Один із прикладів демонструє, як расові кордони були створені в школі міста Мемфіс штату Теннессі, коли школярів зі школи для білих об'єднали з афро-американською школою. Білі учні встановили контроль над усіма формами позакласної діяльності. Темношкірі школярі після об'єднання шкіл почали займатися атлетикою і привітанням спортивних команд. Коли це сталося, білі учні почали невтішно коментувати ці види діяльності. Таким чином, білі школярі змогли взяти під контроль шкільне самоврядування, діяльність шкільних гуртків і клубів і проведення всіх позакласних заходів.

Поділ контролю в сфері позашкільної діяльності відображає жорсткі соціальні кордони, які існували в школі між двома групами. Учням, які переходили ці межі, доводилося пристосовуватися до соціальних звичаїв протилежної сторони. Частина афро-американських школярів змінила стиль одягу і зачіски, щоб біла частина учнів прийняла їх, водночас інша частина однолітків-афроамериканців звинувачувала їх у тому, що вони наслідують

білих, і нехтувала ними. Подібне відбувалося з білими учнями, які ставали на інший бік. Расові бар'єри, які продовжують існувати в об'єднаних школах, відображають расові забобони, що існують у суспільстві. Часто соціальне життя в школі відображає соціальне життя в суспільстві. Інтеграція шкільної системи допомогла реалізувати рівність освітніх можливостей, але не змогла зламати існуючі в суспільстві расові бар'єри. Попри те, що школа робить спроби вирішити ці проблеми, основне завдання полягає в трансформації расових відносин у суспільстві.

Відомі твори К. Майєра, Дж. Стюарта і Р. Інглєнда «Раса, клас і освіта: практика дискримінації другого покоління» і «Політика освіти іспанськомовних» присвячені взаємозв'язку політичної влади і сегрегації другого покоління. [501, 502].

У книгах ідеться про політичні організації, які поширюють практику сегрегації в школах і заперечують рівність освітніх можливостей деяких груп. Крім того, пов'язують практику сегрегації з успішністю учнів. Головний висновок авторів полягає в тому, що сегрегаційна практика в самій школі може бути зменшена, якщо до шкільних рад та інших органів управління освітою будуть введені представники пригнічуваних груп, наприклад, іспанськомовні або афроамериканці. Підкреслюється, що практика дискримінації часто здійснюється за допомогою академічного поділу за допомогою таких форм, як навчання в спеціальних класах, розподіл на потоки за здібностями, поділ навчальних планів і роздільна білінгвальна освіта. Вони також констатують той факт, що часто іспанськомовні або афроамериканці можуть бути виключені зі шкіл за зовсім інші показники успішності, ніж білі школярі. Мейєр і Стюарт рекомендують вводити більше представників меншин до органів управління освітою, посилити федеральний контроль над формами дискримінації другого покоління, а також уникати всі форми академічного поділу. Найбільш важлива думка їхніх книг у тому, що політична влада виступає основним важелем підпорядкування системи освіти інтересам певної групи населення країни. Надання влади іспанськомовним,

афроамериканцям та індіанцям необхідно для припинення форм нерівності освітніх можливостей.

С. Ніето дає такі рекомендації вчителям щодо усунення подібної практики в школах:

- створення альтернативних способів групування учнів, які не засновані на їх здібностях. Наприклад, поділ школярів за інтересами, хобі, днями народження, улюбленим кольором, за алфавітом тощо;

- створення з колегами міжкласових груп не за здібностями, розроблення відповідних видів навчальної діяльності для цих груп;

- проведення спільно з колегами семінару щодо розроблення стратегій групування учнів [570].

Видом практики, що породжує нерівність у школі, є чинна система оцінювання знань учнів, учителів, шкіл, яка часто визначає їх як «переможців» або «переможених». Стандартизовані, нормовані тести для порівняння й ранжування учнів і шкіл базуються на концепції нормальності, тобто відповідності образу білої дитини середнього класу [294].

Різні культурні групи мають різні інтелектуальні традиції, які створюють різні концепції реальності. Далеко не завжди пропонувані їм тести та інші інструменти оцінки відображають ці традиції і концепції. Результатом тестування школярів □ представників пригнічуваних груп є негативний досвід. Дослідники полікультурності дотримуються думки, що стандартизовані тести повинні бути зведені до мінімуму, і школярі не повинні зараховуватися до груп слабо встигаючих за результатами тестування.

У зв'язку з цим у США і Канаді ведуться дослідження й розробляються альтернативні, більш справедливі способи вимірювання «досягнень», «здібностей» і «потенціалу» учнів. На думку дослідника Г. Вігінса, учні повинні отримувати реальні завдання й оцінюватися відповідно до критеріїв, важливих для реальної діяльності. Існує думка, що контрольні завдання повинні бути різноманітні: включати дискусію, виставку письмових робіт,

відеозаписи діяльності учнів, результати експериментів і творчих завдань [704].

Учені, які займаються питаннями оцінювання знань у межах полікультурного підходу, розробили спеціальні рекомендації. Наприклад, вони вважають, що оцінки не мають знижуватися за ті вміння і знання, яких учитель спеціально не навчав. Наприклад, оцінка не повинна знижуватися за те, що учень повільно виконує роботу; школярів потрібно мотивувати писати правильно, але не можна знижувати оцінки за орфографію, якщо це не орфографічний тест. Головна мета □ «спрямувати на навчання» [452].

Форми контролю можуть співвідноситися з новими і чинними програмами для забезпечення більших можливостей групам, які недостатньо представлені в суспільному житті. Полікультурний підхід вимагає переорієнтації контролю і тестування на інші цілі – замість засобу для визначення нагороди чи покарання бути засобом допомоги учням і вчителям.

Спеціаліст у галузі оцінювання знань і тестування Г. Дарлінг-Хеммонд розмірковує про політику підтримки «зверху-вниз» і реформу «знизу-вгору», де оцінка служить для того, щоб дати вчителям практичну інформацію про навчання школяра, і орієнтована на самокритику, самовідображення, самокорекцію, самовідновлення [373].

Вчені-мультикультуралісти широко обговорюють питання створення емоційного середовища навчання. Як стверджує Р. Лоув, учення – це не академічна діяльність школяра, це емоційне життя дитини. Необхідна система заходів для того, щоб перетворити школу в суспільство. У різних умовах це досягається по-різному. Метою цих заходів є не створення нової структури, а створення нової етики відносин, сприятливого морального клімату.

У навчальних закладах США і Канади приймається точка зору, що для успішної реалізації цілей полікультурної освіти необхідно створювати клімат підтримки в класі і школі. Для цього школам пропонується проаналізувати діяльність адміністративної структури для того, щоб з'ясувати, чи вона

створює позитивне середовище для роботи й навчання. Ретельно аналізується атмосфера шкільного середовища, традиції, відносини, крім того, пропонується визначити, як вони, разом узяті, підтримують дискримінаційні прояви в шкільному середовищі. Учителі й адміністрація несуть відповідальність за проведення політики расизму та іншої дискримінаційної практики в школі.

Прихильники полікультурної освіти зазначають, що гарні школи відрізняються духом єдиного колективу, що проявляється в усіх видах діяльності. У таких школах діти й дорослі знають силу їхньої спільності і вчаться робити свій внесок, бути зацікавленими й активними членами суспільства. Сила демократичної спільноти полягає в тому, що співпраця уможливорює індивідуальне зростання. Колективно піклуючись про велику кількість потреб, школярі вчаться вільно рости, розвиватися, що неможливо для ізольованих один від одного людей.

Мультикультуралісти приймають точку зору, що шкільне середовище – це згода всіх залучених до цієї діяльності в об'єднувальне суспільство, де цінують різноманіття, знаходять силу в спільних діях [430, 102]. Поки діти ізольовані, розрізнені і ворожі, їхня боротьба з несправедливістю навчального закладу забирає енергію, яку вони могли б спрямувати на навчання і співпрацю. Якщо школярів приймають у колективі і вони відчують себе «своїми», усе, що заважає навчанню, відступає.

Полікультурна освіта потребує різноманітних форм позакласної роботи. Позакласна діяльність розглядається як спосіб стимулювання більшого інтересу до школи й розвитку особливих талантів і здібностей школярів. Учні отримують змогу продемонструвати лідерські якості, застосувати їх у вирішенні соціальних проблем суспільства. Ці види діяльності організуються таким чином, щоб запобігти формуванню стереотипів і категоризації школярів. Учні відвідують гуртки за інтересами, але їх мотивують відвідувати й інші, що не відповідали раніше їх уподобанням.



Мультикультуралісти переконані, що спільну роботу слід протиставити змагальній роботі. Прихильники полікультурної освіти наголошують на необхідності навчати школярів використовувати потенціал спільної роботи. Вони набувають здатність працювати з людьми, дивитися на речі з різних точок зору, розуміти, що такі колективи не виникають випадково.

Для створення в школі подібного клімату Дж. Вуд [705 : 111] пропонує зробити шкільний простір уже через особливу організацію; вводити менше предметів, більше часу проводити в одному класі, розділити школи на «будинки». Краще, коли дитина добре знає кількох вчителів, ніж багатьох поверхово. Учитель більше часу проводить з учнями. Ідея поділу на групи ставить за мету єднання, коли кожен відчуває себе групою, маленькою родиною, якийсь учитель повинен особливо цікавитися нею. За допомогою консультацій і спеціальної організації робочого дня шкільний простір стає меншим. Учні відчувають зв'язок між собою, кожен школяр розуміє, що його знають і про нього піклуються. [705 : 118].

Представники полікультурної освіти вважають, що школа повинна бути більш відкритою і комфортною. Важливо подовжити час перебування у школі, організувати виставки робіт учнів, виділити час для неформального спілкування вчителів та учнів. Культурне розмаїття має враховуватися під час організації життя в школі. Наголошується й на важливості врахування різноманітних традицій харчування. Школа повинна сформувати широку базу для усвідомлення толерантності й розуміння культурних відмінностей на всіх рівнях навчального процесу та в позакласній роботі.

Задля створення полікультурного шкільного середовища пропонується метод налагодження більш тісних зв'язків між родиною і школою. Як правило, батьки займають у навчальному процесі роль спостерігачів, більше того, батьки школярів □ представників меншин загалом можуть бути відстороненими від процесу навчання. Полікультурна школа планує спілкування вчителів із батьками, батьківські збори, інформування про успіхи учнів. Батькам надається змога відкрито заявити про свої очікування,

а також висловити побажання щодо навчального плану; їх запрошують розповідати про свій досвід, професію, культурну спадщину, про мовні і культурні відмінності. Подібна діяльність допомагає подолати бар'єр відмінностей між школою і родиною і встановити більш тісні зв'язки між ними [548 : 368].

Розглянемо рекомендації щодо реалізації ідей полікультурної освіти через спеціальні підходи і методи навчання:

1) полікультурна освіта покликана допомогти учням підвищити академічну успішність з усіх предметів за допомогою використання методів навчання і матеріалів, які відповідають соціокультурному досвіду учнів;

2) на основі аналізу типу навчання школяра й методів навчання вчителів розробляються ефективні освітні стратегії;

3) аналізується система вербальної і невербальної комунікації, і до процесу навчання вносяться необхідні зміни для досягнення більшої активності учнів у процесі отримання знань;

4) учитель повинен добре знати особливості життя людей у місцевому співтоваристві, знати, як живуть сім'ї;

5) ідеї полікультурної освіти відображаються в навчальному плані, додаткових матеріалах, наочних посібниках; усі ці матеріали мають бути частиною змісту кожної дисципліни незалежно від того, наскільки клас культурно-різноманітний;

6) полікультурна освіта стосується соціальної та історичної реальності й допомагає школярам краще розуміти життя суспільства;

7) зміст навчальних дисциплін поповнюється за рахунок інформації про життя місцевих громад. Суспільство є об'єктом вивчення змісту дисциплін.

У книзі «Стверджуючи різноманіття» С. Ністо представила сім характеристик полікультурної освіти, що розглядаються як шляхи її реалізації:

1. Шкільний навчальний план повинен стати антирасистським і антидискримінаційним. У школі створюється атмосфера, коли учні відкрито

обговорюють питання дискримінації, расизму та сексизму. Крім того, навчальний план містить інформацію про історію та культурні особливості різних національностей. Школярів вчать розпізнавати прояви расизму в суспільстві і давати йому відсіч.

2. Полікультурна освіта є частиною обов'язкової освіти й означає, що всі школярі повинні стати білінгвами і вивчати культурну спадщину різних культурних груп.

3. Ідеї полікультуралізму повинні проходити через навчальний план і бути включені в усі його аспекти, а також бути відображені в шкільному житті (у шкільних газетах, в оформленні школи: стендах, актовій залі, їдальні та ін.).

4. Мультикультурне виховання адресовано і становить цінність для всіх груп учнів.

5. У школах навчають соціальної справедливості, готуючи школярів протистояти проявам расизму.

6. У процесі навчання повинні заохочуватися питання учнів «чому», «як», «що якщо ...». Якщо ці питання ставляться стосовно питань соціальної несправедливості, це призводить до питань щодо політичних і економічних інститутів, унаслідок чого мультикультурна освіта об'єднує зміст і процес.

7. Мультикультурне виховання визначає критичну педагогіку як основний метод навчання. Таким чином, школярі залучені до активної діяльності в процесі прийняття рішень і набуття соціальних навичок, що також є частиною навчального плану [569 : 346].

Загальне освітнє середовище школи представлено як система, що складається з різних компонентів. В ідеалізованому полікультурному середовищі кожен компонент повинен відображати етнічний плюралізм. Полікультурне освітнє середовище школи можна представити наступним рисунком (Рис. 3.2).

Очевидно, що підходи до реалізації полікультурної освіти на практиці в США і Канаді окреслюють загальні напрями у вирішенні подібних завдань.

Діяльність щодо вирішення завдань полікультурної освіти виявляється в усіх компонентах шкільного середовища та навчального процесу, при цьому простежується розуміння, що полікультурна освіта передбачає не тільки організаційні заходи, а й глибокі процеси психологічної перебудови особистості.

Рисунок 3.2



Рисунок 3.2. Полікультурне освітнє середовище школи (за Дж. Бенксом)

### 3.3. Полікультурна освіта у вищих навчальних закладах Канади і США

Підготовка культурно-компетентного фахівця, здатного працювати в поліетнічному, полікультурному суспільстві, є однією з основних умов утілення в життя ідей полікультурної освіти. Полікультурність знаходить відображення у вищій школі США і Канади.

Збільшення кількості студентів у США і Канаді у 1960-70 роках супроводжувалося зростанням нетрадиційного студентського контингенту, зокрема і за рахунок представників етнічних меншин. Однією з цілей полікультурної освіти у вищій школі є гармонізація відносин між студентами, що належать до різних етнічних груп. Ідеться, зокрема, про вироблення навичок поведінки, яка базується на розумінні, толерантності, діалозі, компромісі, самоповазі та повазі оточуючих. Через запровадження практики полікультурної освіти пропонується заохочувати прагнення студентів здобувати знання, уміння, розвивати здібності, необхідні для функціонування в межах інших субкультур, національної та світової макрокультури. У програмах вищої освіти передбачено розвиток здібностей студентів до прийняття розумних рішень з етнічних питань, формування вмінь, необхідних для активної участі в етнічно різноманітному співтоваристві. Провідною тенденцією визнано необхідність сформованої полікультурної компетенції фахівців для успішної роботи в багатонаціональному середовищі.

Ці тенденції змусили вищі навчальні заклади переглядати навчальні програми і навчальну стратегію, щоб задовольняти потреби студентів, які розрізняються за багатьма характеристиками, і випускати грамотних фахівців, які вміють ефективно діяти в поліетнічному й полікультурному суспільстві.

Полікультурна освіта визнана одним із основних способів отримання цілісної вищої освіти й розглядається як джерело прогресу вищої школи. Мультикультурність відображено в програмах і стандартах вищої освіти Канади і США. Так, Американська Рада за стандартами вищої освіти (GAS) в 1990-х роках розробила документи, згідно з якими освітні програми повинні виховувати в студентів здатність ефективно налагоджувати міжнаціональні конфлікти. GAS пропонує знижувати в університетах гостроту суперечностей в дусі поваги етнічного плюралізму. Україй важливо, щоб сьогоднішні студенти вчилися ефективно сприймати різні ідеї, цінності,

культури – тобто змінювати світ, у якому домінують чвари і міжнаціональна ворожнеча. Автори стандартів закликають керівництво вищих навчальних закладів усвідомити зростаюче різноманіття суспільства, важливість виховання толерантного ставлення до подібного плюралізму заради суспільного блага. Стандарти Національної Ради з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) вимагають, щоб мультикультурне навчання було інтегральною частиною підготовки фахівців.

Полікультурні процеси у навчанні потребують змін у змісті знань та у процесі їх здобування. Включення до навчальних планів і програм інформації про пригнічувані в суспільстві групи, зміна методів навчання (збільшення питомої ваги участі студентів і визнання наявності різних способів мислення та інтелекту) можуть підвищити рівень полікультурності навчального курсу. Визнається, для того, щоб викладання навчального курсу мало справді полікультурний характер, необхідно вдосконалювати й інтегрувати обидва показники. У межах інтеграції процесу і змісту виділяють чотири типи навчальних умов [636 : 70].

Таблиця 3.2.

Чотири можливі середовища навчання (Luis F. Sfeir-Younis)

Процес	Зміст	
	Моно-	Мульти-
Моно-	суто монокультурний	полікультурний зміст
Полі-	педагогіка участі	дійсно полікультурний

Суто монокультурні заняття передбачають однорідний склад представників однієї групи, зміст відображає ідеї євроцентризму, педагогічний процес будується ієрархічно, не залучаючи студентів до активного процесу здобування знань. На заняттях, акцентованих на змісті, зміст навчання стає полікультурним, а процес – ні. Як правило, викладачі

шукають матеріал для читання, написаний представниками меншин, або такий, що містить інформацію про них, але взаємодія в класі, стиль навчання, спілкування, мислення не змінюється. Коли на заняттях викладач використовує активні методи, зміст, питання для обговорення, тексти для читання, інтелектуальна парадигма залишаються незмінними, проте стиль навчання і спілкування стає більш дієвим, інтерактивним і різноманітним. У дійсно полікультурному навчанні змінюються зміст і процес таким чином, щоб відображати інтереси, тип поведінки, типи навчання різних груп студентів. Коли взаємодія групи стає невід'ємною частиною процесу і змісту викладання, заохочується різноманіття, формуються нові знання, інтегруються нові способи отримання знань, – це допомагає розширити межі навчальної дисципліни.

Американські дослідники-мультикультуралісти М. Шустер і С. Ван Дайн [691] виділяють чотири *компоненти успішного полікультурного навчання* в університеті:

- ✓ навчання через досвід студента;
- ✓ акцент на процесі навчання;
- ✓ створення певного культурного середовища на занятті;
- ✓ творче використання конфліктних ситуацій як основи конструктивних змін.

На думку Шнайдевінд [633], студенти засвоюють стільки ж під час заняття і прихованого навчального плану, скільки й зі змісту курсу. Д. Шоем (Schoem D.) зазначає, що для організації мультикультурного навчання необхідно брати до уваги три взаємопов'язані компоненти: зміст, процес і спілкування, різноманіття середовища викладачів і студентів [634].

Зміст передбачає розширення навчального плану, доступ до більш широкого кола тем, теорій і фактів. Процес і спілкування спрямовані на визнання різних способів знання, типів інтелекту; при цьому акцентується на комунікації, динаміці заняття й визнанні різних поглядів.

Третя сторона – різноманіття, представленість у навчальному процесі різних культурних груп [635 : 1].

На думку вчених-мультикультуралістів, одним із головних завдань полікультурної освіти є формування в студентів нового стилю мислення, іншого шляху сприймання реальності, полікультурного бачення, без чого неможливо зрозуміти альтернативні точки зору ця якість необхідна для тих, хто хоче брати активну участь у соціальному, економічному, політичному й культурному житті. Подібні якості є неоціненним джерелом конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях, які цілком природно виникають у різноманітному освітньому середовищі. Полікультурне мислення дозволяє ставити під сумнів ідеологічний апарат монокультурного суспільства й висловлювати думки пригнічуваних груп у суспільстві, руйнувати міф про універсальність світу.

У процесі викладання навчальних курсів у полікультурному аспекті важливу роль відіграє розвиток критичного мислення, коли первинною метою є вивчення історії, структури й ідеології суспільства та його інститутів, які характеризуються домінантно-субординованими відносинами і є джерелом нерівності і дискримінації. Критичне мислення дозволяє студентам – представникам домінувальної групи усвідомити фактор нанесення шкоди собі за рахунок пригнічення інших [649 : 64].

Полікультурне мислення допомагає студентам краще зрозуміти історичний і соціальний контекст їхнього внутрішнього світу. Зрозуміло, що особисті проблеми молоді є відображенням глобальних соціальних проблем; соціальний світ сприймається по-різному різними культурними групами в суспільстві. Студенти розуміють, якщо вони належать до різних соціальних груп, то стикаються з різними проблемами, рівень життя в них різний, їм також властиве різне відчуття ідентичності. Усвідомлення цього дозволяє студентам уникати прямолінійності мислення в межах домінувальних або етноцентричних поглядів на реальність. Студенти також бачать, що расизм та інші форми дискримінації є стратегією домінувальної групи, яка



використовується для придушування інших культурних груп і окремих індивідів. Це також допомагає усвідомити, що як громадяни люди мають багато спільного в результаті накопичення історичного, культурного і соціального досвіду і, попри це, особистості з різних культурних груп по-різному сприймають реальність, мають різний спосіб мислення, різний стиль комунікації і навчання.

Студенти з полікультурним мисленням утверджують культурне коріння власної ідентичності, розуміючи, що втрачено у власній культурній спадщині, визнають відмінності і не розглядають інші культури як вищі або нижчі. Конфлікти з членами інших груп розглядаються як можливість взяти участь у конкретних акціях, як можливість розширити свої знання і розвивати самопізнання.

Полікультурна освіта робить акцент на новій освітній парадигмі, що вимагає відображення питань полікультуралізму не лише у змісті дисципліни, а й у полікультурних методах викладання. Багато викладачів визнають *перехідні журнали* ідеальною формою вправ, що мотивує студентів до розвитку критичного мислення, допомагає вчитися формулювати свої думки, ідеї. Журнали виходять двічі на тиждень обсягом 8 сторінок і є інструментом самовираження, критичного мислення з приводу прочитаного або проведених дискусій. Журнал є конфіденційним документом групи студентів і викладача, який працює з ними, що сприяє чесному і відкритому висловлюванню думок. Викладач якомога швидше повертає журнал з коментарями та запитаннями, студенти, своєю чергою, продовжують теми, відповідаючи на запитання. Журнали надають необхідний матеріал викладачеві для підготовки до подальших занять, а також допомагають дібрати теми для дискусій.

У навчанні також застосовують *дискусії* у великих і малих групах, ігри, фільми, рольові ігри, запрошення гостей, заповнення анкет і тестування, участь у дослідницьких лабораторіях. Усі ці форми роботи використовуються для того, щоб краще зрозуміти абстрактні теорії і концепції, представлені на

лекціях і в самостійному вивченні. Подібні види діяльності також дають змогу студентам усвідомити, сформулювати власні уявлення про явища соціального життя й у подальшому використовувати їх у своєму досвіді.

Робота в *діалогових групах* включає зустрічі однієї або кількох груп, коли під час дискусії визначають загальні риси або відмінності в думках і поглядах. Учасниками дискусій є представники суспільних груп, у яких є історичні чи потенційні конфлікти. Склад групи може визначатися за расовою, класовою, статевою ознакою тощо. Рекомендовано проводити діалог у групах по 14 осіб, по сім осіб у кожній групі. Типові діалогові групи можуть складатися з білих студентів і представників етнічних меншин, жінок і чоловіків, афроамериканців і євреїв, білих жінок і жінок-представників інших субкультур. Студенти зустрічаються по п'ять двогодинних сесій, під час яких діалог підтримує підготовлений старшокурсник. Діалогова діяльність дає студентам змогу навчатися один в одного, обговорювати поточні проблеми, порушувати питання, намагатися вирішувати міжгрупові конфлікти. Такі групи є важливим елементом у створенні полікультурного середовища в процесі навчання. Під час діалогу студенти висловлюють особисті думки, що допомагає поєднати їхній особистий психологічний світ із більш широким соціальним контекстом. Така форма роботи допомагає ознайомити студентів із різними формами конфлікту між соціальними групами і розробити альтернативні способи вирішення конфлікту задля досягнення взаєморозуміння. Це також дає змогу поєднувати академічні знання студентів з особистим і соціальним досвідом, що виходять за межі занять. Студенти свідомо й підсвідомо стають учасниками культурних і соціальних діалогів. У своєму дослідженні вони порушують питання: Хто я? З якою групою я хочу себе ідентифікувати? До якої групи я належу? Хто вони? З якими групами вони себе ідентифікують? Яка їхня віра? Чому вони себе так поведуть? Чому мої погляди не розуміють? Чому до мене так ставляться? Як я ставлюся до них? тощо. Усі ці питання обговорюються в діалогічних групах.

Під час використання полікультурного підходу в організації діяльності університетів зовсім іншу роль починають відігравати процеси оцінювання знань. Студенти отримують можливість оцінювати власну діяльність і діяльність своїх товаришів в атмосфері взаємоповаги. Наприклад, студенти отримують три форми для заповнення відповідей і діляться на групи по три людини. Одна з виданих форм для самооцінки, дві інші – для оцінки товаришів. Отже, кожен студент у групі оцінює власну діяльність і діяльність своїх товаришів. Отримані результати використовують для загального оцінювання.

При полікультурному підході семестрові атестації базуються на презентаціях досліджень студентів. Секційні презентації відображають роботу в малих групах. Робота студентів оцінюється на основі комплексного аналізу виконаних робіт: тестів, презентацій, індивідуальних і загальних робіт.

З огляду на наявність у етнічних груп власних інтелектуальних, світоглядних орієнтирів, існує точка зору, що подібні відмінності складно оцінити усередненим тестуванням, у зв'язку з цим пропонується ввести зміни до системи тестування абітурієнтів і студентів. Існує тенденція надання фінансової та іншої підтримки для залучення фахівців □ представників етнічних груп до розроблення тестів. Сподіваються, що їхній досвід та інтуїція допоможуть створити нову, ефективну систему оцінки знань і здібностей студентів □ представників різних етнічних груп.

Прихильники полікультурної освіти в США й Канаді розглядають процес навчання як співпрацю і взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Вони стверджують, що не тільки викладачі є активними учасниками навчального процесу, багато інших його учасників прямо або побічно впливають на нього. Важливо також осмислити вплив інших учасників навчального процесу на процес полікультурного навчання, до їх числа входять інші викладачі, запрошені особи, асистенти викладачів і самі

студенти. Спілкування з ними також може стати джерелом здобування полікультурного досвіду.

Мультикультуралісти наголошують на необхідності врахування того, що кожен учасник процесу навчання має особливі потреби, інтереси, цінності, стилі спілкування та навчання, бачення завдань полікультурної освіти. Вони зазначають, що необхідно зіставити всі відмінності, оцінити внесок кожної сторони і спрогнозувати, як можна збагатити процес навчання. Ідея вчених-мультикультуралістів полягає в тому, що не можна здійснити загальний задум полікультурної освіти, якщо в учасників цього процесу збереглося монокультурне мислення. Прийняття до уваги всіх учасників і планування взаємодії всіх сторін зробить процес навчання полікультурним.

У працях, присвячених полікультурній освіті, наголошується на створенні атмосфери справжньої співпраці, яка є неможливою без урахування психологічних особливостей віку студентів. Фахівці відзначають, що необхідно, передусім, знати якомога більше про студентів – про їхні цінності, освітню кар'єру, соціоекономічний статус, расу, етнічність, вік. Важливо також усвідомлювати, що студенти знаходяться в стадії особистісного розвитку й на життєвому етапі, коли їхні проблеми, моральні дилеми, цілі і прагнення відрізняються від людей дорослого віку, і викладачеві слід враховувати цей факт.

Потрібно також урахувувати те, що учні знаходяться на стадії психологічного розвитку, коли вони більше прагнуть бути почутими, ніж слухати інших. Їм важко сприйняти думку, що в житті успіх залежить від влади і впливу в суспільстві тієї соціоекономічної групи, до якої вони належать.

Мультикультуралісти підкреслюють важливість усвідомлення особливостей студентів залежно від статі, раси та ін. Студенти □ представники різних груп по-різному сприймають курс, осмислюють ідеї, реагують на них, ставляться до дискусій на занятті, мають різні очікування від навчальних курсів. Наприклад, вивчення анкет студентів одного з

американських університетів показало, що студенти □ представники домінувальної групи вважали навчальний курс корисним, якщо в ньому були відображені різні культури й протилежні погляди, а студенти □ представники пригнічуваних груп вважали, що інформація в подібному курсі спотворена.

По-різному ставляться студенти й до викладацького складу. Представники домінувальної групи вважають головною якістю викладача його глибокі знання, натомість студенти □ представники етнічних меншин очікують від викладача допомоги та неформального спілкування. Попередній культурний і особистий досвід визначає ставлення студентів до навчання. Студенти можуть опиратися навчанням в різних ситуаціях і з різних приводів. Наприклад, більшість викладачів-прихильників традиційного методу розглядатимуть поведінку студентів як неприйнятну, коли вони розмовляють, жартують, читають газети, відволікаються під час занять, тоді як полікультурний викладач буде сприймати подібну поведінку студентів як показник його власної роботи й ознаки опору студентів процесу, який вони сприймають як загрозливий, некомфортний і такий, що принижує.

Вчені з'ясували, що стиль спілкування й форми конфлікту також відрізняються у студентів □ представників різних груп. Наприклад, студенти чоловічої статі вступають у конфлікт з метою довести свою точку зору, утвердитися. Студентки та представники меншин не будуть вступати у відкритий конфлікт з подібною метою. Важливо визнавати, що студенти також по-різному реагують на прояви цінностей, поглядів, емоцій викладача. Наприклад, студенти □ представники домінувальної групи відчували дискомфорт, коли викладач відкрито висловлював свої погляди, побоюючись, що відсутність нейтральності вплине на якість навчання. Студентки та представники меншин позитивно сприймали ситуації, коли викладач відкрито висловлював свої думки і погляди, навіть якщо вони розходилися з думкою студентів. Під час дослідження було встановлено, що для студентів □ представників домінувальної групи бути нейтральним

означає: 1) бути об'єктивним, відокремлюючи ідею від власних цінностей; 2) приділяти порівну час і увагу різним ідеям.

Нейтральність для студентів □ представників пригнічуваних груп означає: 1) робити власні погляди й цінності чіткими та зрозумілими для всіх; 2) надавати більше підтримки ідеям, що надходять від представників груп, позбавлених влади.

Під час застосування полікультурного підходу увага акцентується на тому, що викладач виконує головну роль у досягненнях або невдачах студента. Тип взаємодії викладача і студента є визначальним фактором у навчанні та успішності студента. Полікультурний викладач повинен починати з аналізу власних цінностей, власного сприйняття життя. Він визначає власну ідентичність і досвід соціалізації його культурної групи. Американські вчені називають міфом ідею про нейтральність і об'єктивність викладання, оскільки викладач підсвідомо відображає особисті погляди у змісті предмета. Полікультурна освіта починається не із судження про інших, а з аналізу власного «Я».

Однією з основних причин переваги монокультурного середовища дослідники вважають той факт, що з-поміж вишівських викладачів, адміністраторів недостатньо представників різноманітних етнічних груп. Як результат представники цих груп опиняються в меншості, що може призвести до їхнього психологічного дискомфорту. Домінуюча культурна група, як правило, буде намагатися нав'язувати їм власні цінності, що може стати причиною конфлікту. Оскільки представники меншості частіше стають жертвами різних форм дискримінації, вони болісно реагують на ситуацію, яка для представників більшості видається безневинною. Тому представники полікультурної освіти вважають, що до викладацької діяльності необхідно залучати більшу кількість представників етнічних меншин, стимулювати готовність і бажання викладачів працювати в багатокультурних групах.

Завдання полікультурної освіти буде полягати у створенні різноманітного колективу, в якому всі члени будуть співпрацювати між

собою. Для створення такого колективу використовуються спеціальні методи найму: особливі техніки подачі оголошень і співбесіди. До роботи залучають всі департаменти, які обслуговують студентів. У навчальному процесі беруть участь студенти старших курсів, зокрема ведуть групові вправи, допомагають асистентам викладача. Важливо запрошувати гостей □ представників різних культурних груп.

Багатоманітна викладацька команда є джерелом нових ідей, досвіду, стилю навчання, які потрібно включати до навчального процесу університету. Викладачі різної статі, віку, національності пропонують різні приклади моделей поведінки для студентів різного етнічного походження. В полікультурній команді формується полікультурний стиль поведінки. Різноманітна команда дасть змогу здійснювати справжню міжкультурну комунікацію й вимагає координації дій та аналізу діяльності.

На думку багатьох американських і канадських дослідників, підготовка сучасного фахівця до успішної діяльності в умовах культурного різноманіття багато в чому залежить від середовища навчального закладу, а також стилю роботи його адміністрації. Більшість подій, що відбуваються в студентських містечках або аудиторіях, впливають на формування відносин студентів із суспільством.

Керівництво навчального закладу, викладачі, задаючи тон і контекст процесу навчання, можуть суттєво впливати на створення навчального середовища, яке буде сприяти формуванню важливих якостей сучасного фахівця.

Наприклад, якщо в аудиторіях спостерігаються прояви расизму, а викладач на заняттях говорить про гуманізм і толерантність, у студентів може формуватися відповідне ставлення. Викладачам рекомендують вводити в контекст навчальних занять відомості про міжнародні, національні конфлікти, які широко обговорюються студентами в особистих бесідах. Читання й обговорення статей, вивчення різних думок, перегляд фільмів та

фотографій, запрошення гостей-експертів істотно розширюють рамки занять і збагачують навчальний та особистий досвід студентів.

Відповідність цілей професійного навчання напрямам розвитку сучасного суспільства й освіти залежить не тільки від бажання викладачів (і студентів), а й від особливостей прийняття цих ідей адміністрацією університету або коледжу. Відсутність узгодженості між діями викладачів і керівництвом, розбіжності в думках стосовно цих питань можуть істотно вплинути на процес навчання, на ставлення студентів до занять. Сучасна освіта вимагає спільного бачення цілей навчання від усіх учасників і передбачає активну та рівноправну участь усіх співробітників у навчальному процесі.

Прихильники полікультурної освіти заявляють про необхідність партнерських відносин між викладачами й адміністрацією у вирішенні питань полікультурної освіти. За підтримки адміністрації мультикультурні програми мають більше шансів на успішне втілення в життя. Підтримка адміністрації додає державності полікультурним курсам, допомагає залучити на полікультурні курси більше представників домінувальної групи, крім того, подібні курси будуть серйозніше сприйматися студентами та викладачами.

Позааудиторна діяльність посідає значне місце в становленні сучасного фахівця, оскільки вона доповнює загальні результати засвоєння знань під час аудиторних занять. В університетах існують цілі системи підтримки й організації різних видів діяльності студентів, функціонують численні програми та відділи, створені для розвитку в студентів соціально значущих якостей. Більшість подібних програм спрямовані на вирішення проблем, пов'язаних з багатонаціональним характером студентського середовища.

Розглянемо чинні програми, відділи й організації на прикладі Орегонського університету (США), діяльність яких спрямована на вирішення проблем різноманіття студентського середовища. Програми поділені на п'ять різних категорій: академічні, соціальні, освітні, консультаційні та працевлаштування.



*Академічні* програми включають заняття й наставництво (консультації) для загального академічного розвитку студентів, дають змогу отримати стипендії і академічні ресурси.

*Соціальні* програми включають діяльність і заходи соціального, інтерактивного спрямування.

*Освітні* програми передбачають діяльність і заходи з освітнім акцентом.

*Консультаційні* програми здійснюють приватне консультування й наставництво (менторинг).

*Програми працевлаштування* надають ресурси для отримання роботи, включаючи інтернатуру.

В університеті існують культурні центри, мета яких полягає в наданні допомоги й підтримки студентам □ представникам різних етнічних груп; забезпеченні їх необхідними ресурсами; проведенні заходів та організація допоміжних служб; наданні можливостей для розвитку лідерських якостей. Центри надають приміщення для занять, зборів, а також комп'ютерне обладнання. У центрах є змога отримати знання про інші народи і культури, не виїжджаючи за кордон. Діяльність культурних центрів включає виставки національної кухні, народної майстерності, національні свята і місяці національної історії та національної спадщини – заходи, які координує фахівець з департаменту підтримки різноманіття.

***Програми освітніх можливостей (Educational Opportunities Programs)*** створені для надання допомоги студентам □ представникам національних меншин, а також іншим нетрадиційним групам студентів (інвалідам, людям із низьким прибутком, особам, які мають тільки одного з батьків, представники першого покоління іммігрантів, люди старшого середнього віку). Студенти визначаються з вибором програми, отримують консультації або їх забезпечують тьюторством (академічне наставництво) під час навчання, а також гарантують працевлаштування після закінчення університету.

Співробітники цього офісу надають допомогу різноманітним етнічним групам студентів: африканцям / афроамериканцям, латиноамериканцям,

американцям азійського походження і корінним народам (індіанці й ескімоси). Департамент сприяє збільшенню набору представників цих культур, надає підтримку в навчанні, підвищенні академічної успішності, а також освітню й культурну інформацію про суспільство і студентів □ представників різноманітних культурних груп, які навчаються в університеті. Офіс також налагоджує зв'язок зі школами та громадськими коледжами, проводить культурні заходи в межах усього студентського містечка, співпрацює з етнічними організаціями, допомагає студентам отримати гранти і стипендії, культивує студентське наставництво.

***Департамент послідовних дій університету і рівних можливостей (ОААЕО)*** організовує послідовні дії університету з реалізації рівних освітніх можливостей. Співробітники департаменту дають поради і надають допомогу студентам, які зазнають дискримінації. Департамент видає брошури, навчальні відеофільми, проводить семінари з питань рівних освітніх можливостей, пропагує діяльність університету з цих питань.

***Департамент з полікультурних питань (ОМА)*** сприяє формуванню в студентів національної і культурної толерантності та відповідних навичок навчання, проводить консультування, спеціальні курси, тренувальні заняття, розраховані на співробітників університету й адміністрацію. Діяльність департаменту спрямована на створення освітнього середовища, у якому цінують національне та етнічне різноманіття, оскільки воно позитивно впливає на освіту й збагачує життя всього колективу. Департамент публікує джерело полікультурних ресурсів для інформації про програми, послуги, організації тощо.

Студенти отримують змогу контактувати з різними організаціями та групами. Асоціація пропонує програми й послуги, організовує і фінансує різноманітні студентські об'єднання в студентському містечку. На веб-сайті можна дізнатися про національне різноманіття в середовищі студентського кампусу. Студентів, викладачів та інших співробітників запрошують поспілкуватися про походження і культуру їхніх країн. Також на сайті можна

знайти список інших джерел про національно-культурне різноманіття країни і суспільства.

Офіс полікультуралізму видає довідник, що інформує про програми, послуги, організації, які мають відношення до міжкультурного обміну та співпраці. У розділі «Зв'язки» представлено інформацію про викладачів та інших працівників, які можуть стати неформальними наставниками для студентів.

Активна діяльність різноманітних департаментів і програм створює навчальне середовище, у якому формування фахівця відбувається не тільки на аудиторних заняттях, а також і в позааудиторний час. Метою діяльності подібних департаментів і програм є розвиток критичного мислення і полікультурного бачення у студентів, які дають змогу об'єктивно оцінювати соціальні умови, аналізувати вплив соціуму, а також сприяють формуванню вмінь взаємодіяти з представниками різних культур і брати участь у житті сучасного толерантного полікультурного суспільства.

Організація такої тісної взаємодії дозволяє створити навчальне середовище, у якому визнається і оцінюється внесок усіх учасників навчального процесу – викладачів, студентів, адміністрації в контексті навчального середовища навчального закладу і суспільства. Багато вчених підтримують усебічний (*холістичний*) підхід полікультурної трансформації діяльності вищих навчальних закладів в аспекті формування толерантності – зміна змісту, методів навчання і освітнього середовища [635].

На основі вивчення розроблених у вищих навчальних закладах США і Канади вимог до зміни їх діяльності визначено такі *характеристики* необхідних трансформацій навчального середовища:

- викладач усвідомлює, як його культурна ідентичність впливає на організацію і динаміку заняття;
- зміст навчання, мова, завдання, тести відбивають різні культурні стилі навчання відповідно до культурних особливостей студентів;
- норми поведінки в університеті й основні правила відображають

культурне різноманіття середовища;

– визнаються різні стилі комунікації, усі студенти залучаються до активної навчальної та позанавчальної діяльності;

– національні відмінності визнаються й вітаються; різноманітний культурний досвід використовується для збагачення освітнього досвіду всіх студентів, зокрема й представників домінувальної групи;

– конфліктів не уникають, їх вирішують конструктивно, досягаючи угоди між носіями різних культур і ціннісних орієнтацій;

– процеси навчання, спілкування і зміст стають однаково важливими і спрямованими на генерацію нового знання;

– якість освіти пов'язується з ідеєю національного і культурного різноманіття суспільства [635 : 63-64].

Багато коледжів та університетів, які намагаються здійснити подібні зміни, дійшли висновку, що всебічні зусилля з підготовки спеціалістів для роботи в сучасному полікультурному світі повинні спричинити системні (структурні) зміни в самих навчальних закладах.

Багатогранна природа подібних змін відображається на багатьох видах діяльності університету (набір студентів, вибір професорсько-викладацького складу, система винагороди, інформаційні системи і навіть структура роботи). Системні зміни потребують від студентів, професорсько-викладацького складу та адміністрації вищого навчального закладу перегляду і зміни цінностей, відкритості новим ідеям і готовності до дій за різними напрямками. Отже, для справжнього перетворення навчального процесу необхідні фундаментальні зміни в самій організації діяльності вищого навчального закладу.

Е. І. Морі розробила й апробувала схему системної зміни з точки зору полікультурної освіти на рівні коледжу, яка в подальшому стала основною частиною її роботи з надання допомоги приблизно 100 університетам під час переходу до більш ефективної підготовки студентів до діяльності в багатонаціональному суспільстві. Успіх цієї схеми став основою для

подальшої моделі системної зміни діяльності коледжу або університету. Схема передбачає створення середовища, що сприяє змінам, зокрема і формування єдиного бачення можливостей і стратегії здійснення зміни. Поява лідерів на всіх рівнях, проведення політики, орієнтованої на полікультурну освіту, забезпечення ресурсами і стимулювання ініціатив, які сприяють системним змінам, також працюють на формування описаного вище навчального середовища.

Основні компоненти схеми:

- 1) формування професорсько-викладацького складу з представників різних національностей і культур;
- 2) розширення бази знань про різноманіття суспільства через дослідження, що здійснюються професорсько-викладацьким складом;
- 3) наповнення навчальних планів змістом і освітніми стратегіями, що реалізують ідеї толерантності у викладанні і навчанні;
- 4) формування зв'язків і консорціумів з вишами та іншими організаціями для отримання доступу до їхньої експертизи та ресурсів;
- 5) розширення етнічного та культурного різноманіття студентського середовища.

Схема 3.1.

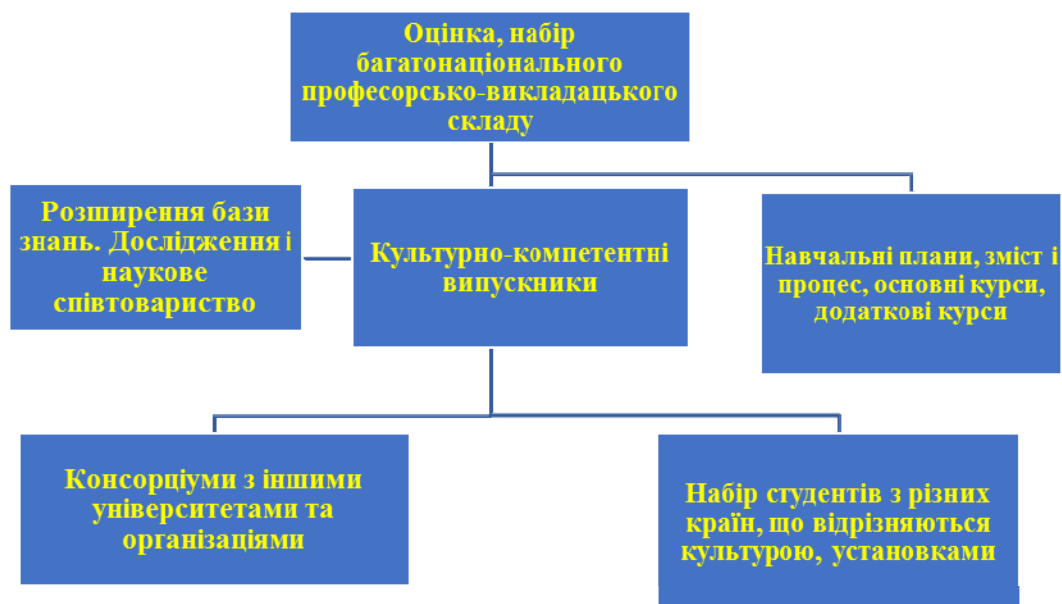


Схема 3.1. Здійснення системних змін університету для підготовки полікультурного фахівця (за Е. І. Морі)

Дослідники вважають, що така системна (структурна) зміна діяльності коледжу або університету має сприяти зростанню його можливостей у підготовці студентів до діяльності в сучасному світі. Адміністрація навчального закладу є його сполучною ланкою у створенні відповідного клімату в навчальному середовищі, спрямованого на вирішення проблем різноманіття та соціальну справедливість суспільства.

### Висновки до третього розділу

У розділі визначено *тенденцію* американських і канадських дослідників формулювати головну мету полікультурної освіти як отримання якісної освіти на всіх її рівнях кожним членом суспільства, незважаючи на наявні відмінності між ними в расовому, етнічному, соціальному, гендерному, культурному і релігійному відношенні.

Підкреслено, що вітчизняні дослідники визначають *головну мету полікультурної освіти* у задоволенні освітніх запитів представників усіх

етносів і формуванні людини, здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, яка має розвинене почуття розуміння й поваги до інших культур, уміє жити в мультикультурному суспільстві у мирі й злагоді з людьми різних національностей, рас і вірувань.

Наступною *тенденцією* є формулювання *конкретних завдань* полікультурної освіти:

- глибоке і всебічне оволодіння учнями культурою власного народу як неодмінна умова інтеграції в інші культури;

- формування в учнів уявлень про різноманіття культур у світі, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяє прогресу людства і є умовою самореалізації особистості;

- створення умов для інтеграції учнів у культури інших народів;

- формування і розвиток умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур;

- виховання учнів у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування;

- формування і розвиток уміння критично мислити;

- розвиток етнотолерантності;

- формування в учнів почуття національної самосвідомості, гідності, честі через розвиток «історичної пам'яті», спонукання інтересу до своєї малої батьківщини, історії свого народу;

- формування усвідомлених, позитивних ціннісних орієнтацій особистості учня стосовно власної культури, полікультурної за своєю природою;

- виховання поваги до історії і культури свого та іншого народу;

- використання етнопедагогічного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;

- формування здатності учня до особистісного, культурного самовизначення.

Аналіз праць українських дослідників дав змогу виділити *провідну ідею* і мету полікультурної освіти, що полягає в озброєнні учнів відповідними знаннями, формуванні і розвитку вмінь, які дозволять їм активно і продуктивно взаємодіяти з представниками різних культур. Іншими словами, першочергове *завдання полікультурної освіти в Україні* полягає у вихованні шанобливого ставлення до культурних відмінностей і в підготовці молоді до життя в полікультурному середовищі.

У США і Канаді найважливішим *завданням полікультурної освіти* є усунення будь-якого виду дискримінації, передусім за расовою ознакою, що, за словами американських дослідників, є основною причиною нерівності можливостей білих і кольорових громадян в економічній, політичній, соціальній та освітній сферах. У концепції українських дослідників не виділяється усунення расової дискримінації як головного чинника, що породжує нерівність і несправедливість в суспільстві, як самостійне завдання полікультурної освіти.

До основних *принципів полікультурної освіти* Канади і США американські дослідники відносять такі:

- полікультурна освіта – це передусім антирасистська освіта, яка відхиляє расизм у всіх формах його прояву і акцентує на необхідності озброєння учнів вміннями активно протистояти дискримінації в конкретній життєвій ситуації ненасильницьким шляхом, щоб не допустити її повторення;

- полікультурна освіта – це освіта, що звільняє, тому необхідне озброєння учнів вмінням критично осмислювати отриману інформацію, сприяючи процесу народження нового культурного знання;

- полікультурна освіта допомагає учням стати агентами своєї освіти, тобто використовувати знання для розуміння явищ реального життя і в разі необхідності впливати на них, роблячи правильний вибір;

- полікультурна освіта передбачає навчання і виховання з опорою на досвід та інтереси учнів, а не на директиви домінуючої культури.



Аналіз принципів полікультурної освіти США і Канади засвідчив *тенденцію* американських і канадських учених, не заперечуючи важливості гуманістичного і крос-культурного підходів, висувати на перший план основні положення критичної теорії раси і принципів критичної педагогіки. Відповідно до цих положень сутність принципів критичної педагогіки зводиться до того, щоб дати змогу кожній людині вийти за межі свого культурного досвіду, критично сприймати реальність і самій визначати подальшу стратегію вирішення проблем, не втрачаючи при цьому віру в ідеали й бажання прагнути до них. *Критична теорія раси (Critical Race Theory)* приділяє головну увагу питанню діяльності громадських інститутів, що має расистську спрямованість, щоб привернути увагу до потреб етнічних груп, цивільні і загальнолюдські права яких порушені.

Проаналізований досвід практики полікультурного навчання і виховання в освіті США і Канади свідчить, у двох країнах склалися практико-орієнтовані підходи, які передбачають реалізацію полікультурної освіти. Учені П. Горскі, К. Грант, К. Слітер, С. Ніето пропонують моделі трансформації шкільного середовища, націлені на створення умов успішного полікультурного навчання: високі очікування учнів; стиль навчання, що відповідає соціокультурним особливостям школярів; відповідний навчальний план; можливості багатьох підходів і рішень; відображення ідей плюралізму в системі контролю і оцінювання знань; полікультурні принципи поділу учнів на групи й академічні потоки; упровадження рольових ігор, що мотивують діалог культур; використання потенціалу позакласної роботи для такого діалогу тощо.

Важливим джерелом полікультурної освіти є шкільний навчальний план. Аспект полікультурності знайшов відображення у змісті навчальних дисциплін. Міждисциплінарний підхід у викладанні дозволяє зосередити увагу на здобуванні учнями основоположних полікультурних знань.

Особливу увагу в реалізації полікультурної освіти приділено необхідності відповідного морального і громадянського виховання,

привчання до прийняття певних моральних рішень і дій. На реалізацію означених завдань спрямована система вправ у виробленні в учнів стабільних і чітких моральних і громадянських цінностей. Прикладом є методика аналізу цінностей Дж. Бенкса, що застосовується для допомоги школярам ідентифікувати й уточнити власні культурні цінності й зробити адекватний моральний вибір.

Нової якості набуває в полікультурному навчальному закладі позакласна робота. Особливе значення надається залученню учнів з етнічних меншин до шкільного самоврядування.

Важливою складовою полікультурної освіти в навчальних закладах Канади і США є білінгвальне навчання. Білінгвальне навчання розглядається як необхідний інструмент досягнення рівності під час здобування освіти представниками всіх субкультур. Білінгвальні програми покликані розвивати почуття власної гідності, підвищувати самооцінку, формувати почуття етнічної самоідентифікації.

Ідеї полікультуралізму знаходять відображення в програмах і стандартах вищої освіти Канади і США. Так, Американська Рада зі стандартів вищої освіти (GAS) пропонує здійснювати інтегроване вивчення природничих і суспільних дисциплін з урахуванням полікультурної основи наукових цінностей. Відбувається коригування тем навчальних курсів. Пропонується звертатися до навчальної літератури, яка містить інформацію про малі субкультури.

Певною мірою змінюються методи навчання у вищій школі, коли визнається необхідність урахування особливостей мислення студентів різних рас і етнокультурних груп. За мультикультурного підходу використовуються різні види занять: дискусії у великих і малих групах, ігри, фільми, рольові ігри, запрошення гостей та ін. Процес отримання знань спрямований на визнання різних способів знання, типів інтелекту, акцент зроблено на комунікацію, повагу до різних точок зору. Часто використовується робота студентів у діалогових групах.

Нову роль у реалізації полікультурної освіти відведено викладачам. У загальноосвітніх закладах США і Канади висунуто обов'язкову умову – наявність багатонаціонального корпусу педагогів. Для професорсько-викладацького складу вищої школи діалог, міжкультурна взаємодія розглядаються як визначальні умови спілкування зі студентами.

Аналіз тенденцій розвитку полікультурної освіти Канади і США дає підстави стверджувати, що зміни в дусі полікультуралізму відбуваються в навчальних закладах Канади і США, у яких здійснюється підготовка вчителів. В освітніх стандартах Національної ради з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE), які є загальними для двох країн, закладені вимоги, що відображають полікультурну спрямованість професійної підготовки. Програми педагогічної освіти передбачають обов'язкове проходження майбутніми вчителями практики в багатонаціональному класі. Підкреслюється важливість формування вмінь організувати педагогічний процес у нестандартних умовах, у диверсифікованому культурному та соціальному оточенні. На спеціальних заняттях викладачі-практики та психологи обговорюють зі студентами питання, що стосуються гендерних відмінностей, расової та соціальної належності.

З'ясовано, що полікультурне виховання і підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному просторі є невід'ємною складовою частиною загальної інтегрованої педагогічної стратегії вищого навчального закладу, яка втілюється у діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, взаємостосунках викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

Охарактеризовано цілісну адміністративну, науково-теоретичну і навчально-методичну підтримку підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах соціокультурного різноманіття США і

Канади, виявлено чотири основні напрями її змістово-методичного супроводу: (1) вивчення культурної спадщини народів і громад США, Канади та світу; (2) інтеграція полікультурного виховання до змісту академічних дисциплін; (3) опанування спеціалізованих навчальних курсів із теорії і методики полікультурного виховання; (4) здійснення науково-пошукової діяльності в галузі полікультурного виховання.

Отже, проведений аналіз і узагальнення науково-теоретичних і методичних педагогічних джерел, навчальних програм, планів підготовки у системі вищої педагогічної освіти США і Канади і практики її змістово-методичного супроводу підтверджують відповідність існуючих функціональних засобів меті формування полікультурної педагогічної компетентності вчителя й засвідчують результативність здійснення такої підготовки. При цьому виявлено *соціокультурні й організаційно-педагогічні умови ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи США і Канади*: (1) реалізація цілісного підходу у полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях канадського суспільства; (2) соціально-культурологічна спрямованість змісту підготовки вчителя; (3) єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики у педагогічному процесі вищого закладу освіти в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки вчителя; (5) забезпечення неперервності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя у сфері полікультурного виховання — формуванні складників професійної полікультурної педагогічної компетентності (*виховного, змістового й інструментального*) засобами спеціально створеної системи.

Таким чином, комплексне вивчення сучасної науково-методичної системи фахової підготовки майбутнього вчителя у педагогічній освіті США і Канади до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі

загальноосвітньої школи дає підстави для визнання її ефективною, що зумовлює доцільність і перспективність упровадження позитивного канадського досвіду в умовах вітчизняної педагогічної освіти на етапі інтеграції держави до світового та європейського співтовариства.

## **РОЗДІЛ IV**

### **СПЕЦИФІКА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ США І КАНАДИ**

#### **4.1. Педагогічні умови і моделі розвитку професійної компетентності полікультурного вчителя**

Реалізація цілей сучасної освіти актуалізує важливість мультикультурної підготовки вчителя. Аналіз джерельної бази доводить, що сучасному американському суспільству властива тенденція: у час збільшення етнічного складу школярів, що стає лінгвістично, соціально диверсифікованим, учителі залишаються переважно представниками середнього класу англомовних євроамериканців [420]. У цьому контексті важливою умовою утілення в життя ідей полікультурної освіти є підготовка культурно компетентного вчителя, здатного ефективно працювати в поліетнічному, полікультурному класі.

У 80-90-ті роки ХХ століття в США з'явилися значні напрацювання щодо інтеграції полікультуралізму в програмах підготовки вчителів. З-поміж основних проблем, що ставили дослідники (Б. Мітчелл (1987), А. Левайн і Дж. Кьюатон (1992), Л. Гудвін (1994), Н. Фантсог (1995) та ін.) [442, 551, 552], доцільно виокремити такі:

- наявність полікультурного компонента в змісті педагогічної освіти;
- спосіб інтеграції полікультурної освіти у програми підготовки вчителів;
- основні характеристики багатокультурних програм;
- ставлення викладачів і адміністрації до введення полікультурної освіти;
- дослідження моделі особистості полікультурного вчителя;
- розроблення програм підготовки багатомовного полікультурного вчителя.

Під час оцінки навчальних планів і програм професійної педагогічної освіти використовуються різні підходи для визначення того, наскільки акредитовані програми відображають ідеї полікультуралізму. Вчений-полікультураліст Карл Грант (Grant С.) розробляв власний підхід для визначення відповідності вчительських програм цілям полікультурного навчання, спираючися на п'ять підходів до полікультурної освіти [645, 647].

Аналіз чинних навчальних планів і програм (школи в містах Даллас, Канзас-сіті, Лос-Анджелес, Монтпілієр, Нью-Йорк, Г'юстон) свідчить про те, що важливим завданням полікультурної освіти є не тільки ознайомлення школярів з різними культурами, що функціонують у державі і світі, але й реалізація принципів соціальної справедливості щодо тих учнів, чії права в освітній галузі тією чи тією мірою підлягають дискримінації. До цієї категорії учнів педагоги відносять расові, етнічні, релігійні та сексуальні меншини, школярів, які погано володіють англійською мовою, людей з обмеженими фізичними і розумовими можливостями. [437, 439]

Іншим завданням полікультурної освіти в американській школі є розвиток в учнів умінь міжкультурної взаємодії, виховання поваги до носіїв інших культурних цінностей, подолання негативних культурних стереотипів, формування готовності до соціально-перетворювальних дій, створення належних умов для прийняття школярами загальнонаціональних цінностей [474].

Аналіз публікацій дослідників проблеми (Д. Голлнік, П.Тіедт, І.Тіедт, Х. Хернандез, Ф.Чінн, О. Гаганова, І.Краснов) дає підставу вважати, що вирішенню завдань полікультурної освіти в американській школі сприяє розроблення й реалізація в шкільній практиці сформульованих у законодавчих документах положень, що розкривають культурне різноманіття суспільства. Законодавча база полікультурної освіти створювалася поступово, відповідно до принципів американської Конституції про демократію і права людини.

Із середини 50-х рр. ХХ століття до початку ХХІ століття в США і Канаді прийнято низку законів і актів, які визначили спрямованість освітньої політики з утвердження в суспільстві принципів культурного різноманіття, як-от закони «Про громадянські права» (1964); «Про виборче право» (1965) і «Про двомовну освіту» (1968), «Про рівні освітні можливості» (1974), а також Акт про освіту дітей з обмеженими можливостями (1975), Акт про американців з обмеженими можливостями (1990), відповідно до якого всім

учням державних шкіл повинна надаватися рівноцінна освіта незалежно від їхньої расової, етнічної, статевої належності, фізичних та інтелектуальних особливостей.

У кінці XX – початку XXI століття в США реалізується комплекс заходів, сформульованих в урядових документах, які також сприяють реалізації ідей полікультурної освіти в шкільній практиці. З-поміж таких документів можна назвати такі: «Одна нація, багато народів» (1991), «Десеґрегації» (1999), «Америка в XXI столітті: в пошуках нового майбутнього» (2000), «Освіта 2000», федеральний закон «Жодна дитина не відстає» (2001), федеральна програма «Американська ініціатива конкурентоспроможності в освіті» (2007), що містять положення про необхідність надання рівноцінної освіти людям, які відрізняються за своїм культурними характеристиками від носіїв домінувальної культури.

В Канаді прийнято низку документів щодо реалізації політики полікультуралізму, Закон „Про расову дискримінацію” 1967 року, у 1982 році Канадська хартія прав і свобод закріпила рівність прав в Конституції і визнала багатокультурну спадщину Канади, Акт Канадської полікультурності (Canadian Multiculturalism Act) 1988 року.

У 1990-ті роки такі впливові громадські педагогічні організації, як Національна асоціація освіти (The National Education Association), Національна асоціація комісій за освітою штатів (The National Association of State Boards of Education), Американська федерація вчителів (The American Fédération of Teachers) розробили і схвалили резолюції, у яких захищаються права учнів і вчителів нетрадиційної сексуальної орієнтації [85].

Полікультурне виховання в США передбачено стандартами спеціальної педагогічної підготовки – Національної ради з акредитації вчительського освіти (NCATE). Національна рада наполягає на «диференційованому підході у навчанні представників різних національностей, етнічних груп» і вимагає різноманітні програми навчання, стверджуючи, що мультикультуралізм стане основою будь-яких професійних програм. До стандартів NCATE включено



розділ «Різноманіття», у якому сформульовані такі умови професійного навчання:

- урахування расового, етнічного різноманіття студентів і викладачів; наявність різних етнічних, мовних і культурних груп у студентському колективі та викладацькому складі;
- відображення культурного різноманіття в навчальних планах, у діях професорсько-викладацького складу, в процедурах оцінювання знань;
- створення в навчальних закладах клімату взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, представлених у студентському та професорсько-викладацькому колективах.

Важливим напрямом і необхідною умовою успішного вирішення завдань *полікультурної освіти* в школі американське наукове співтовариство вважає підготовку вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі. У багатьох публікаціях дослідників і педагогів-практиків підкреслюється, що в сучасній школі повинен працювати вчитель, який уміє організувати продуктивну взаємодію з учнями, які представляють різні культурні групи, усвідомлює й цінує їхні культурні особливості, використовує полікультурні стратегії і технології навчання для утвердження принципів соціальної справедливості, тобто міжкультурно компетентний. (Дж. Аббат-Вауг, Д. Бритцман, Дж. Гомез, Е. Малевски та ін.) [246].

Аналіз навчальних планів професійної освіти виявив такі напрями, що визначають полікультурну орієнтацію програм:

- 1) полікультуралізм є найбільш ефективним, якщо його ідеї інтегрування приносять усі навчальні курси і програми. Огляди програм учительської освіти, проведені вченими [522, 523], підтверджують, що відповідність цій вимозі є найбільш слабкою ланкою багатьох програм;
- 2) ідеї полікультуралізму мають бути включені до змісту всіх предметів таким чином, щоб навчити майбутніх учителів бачити ці ідеї в змісті своїх предметів;

3) практика має бути організована у такий спосіб, щоб майбутні фахівці отримали досвід роботи в полікультурному середовищі. Багато програм підкреслюють важливість досвіду занурення в полікультурне середовище для того, щоб протистояти підсвідомому расизму, що властиво студентам у монокультурному середовищі (Nurdhoff & Kleinfeld) [578]; учені й викладачі-практики підкреслюють важливість культурно-релевантної педагогіки [522, 523]. Педагогіка повинна бути адекватна расі, соціальному положенню, статі; уникати узагальнень загальної теорії;

4) бажано враховувати моделі навчання, у яких успішно використовується стратегія полікультурного навчання [473].

Полікультурна підготовка вчителя включає вивчення природи стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, уміння зрозуміти причини їх виникнення, вміння протистояти їм і не дати розвинутися в упередження.

Зазначені аспекти міжкультурних знань передбачають зміну змісту навчальних програм з включенням розділів з етнолінгвістики, етнопсихології, що розширить і поглибить знання кожного майбутнього вчителя про представників різних культур, сприятиме формуванню етнокультурної толерантності й готовності до продуктивного міжнаціонального і міжкультурного співробітництва.

Американські фахівці пропонують різноманітні *моделі полікультурної підготовки вчителя*. До основних типів програм підготовки вчителя відносять такі: загальноосвітні програми з мультикультурним ухилом; програми спеціальної підготовки для роботи в полікультурному класі; лінгвістичні програми, білінгвальні (бікультурні) програми; полікультурні (полілінгвальні) програми.

До найбільш відомих можна віднести розроблену колективом авторів модель, що складається з трьох основних компонентів: професійної оцінки власних цінностей, стереотипів і поглядів на світ; розвитку нестереотипного, гнучкого розуміння культурно-соціальної динаміки, критичних

соціополітичних, історичних, економічних вимірювань багатокультурного суспільства; оволодіння культурно-чутливими гнучкими стратегіями викладання і оцінювання. П. Дж. Ларк до провідних характеристик полікультурного вчителя відносить такі компоненти: академічні культурні знання, навички міжособистісного спілкування, неупереджене ставлення до учня.

Згідно з результатами досліджень, близько 2/3 вищих навчальних закладів для вчителів пропонують полікультурно орієнтовані навчальні курси або спеціалізації, найчастіше полікультурна освіта включена до навчального плану факультетів англійської мови, історії та соціальних наук. Зазвичай введення полікультурного компонента відбувається шляхом його приєднання до існуючого змісту, включення певних тем або розділів до наявних курсів (адитивний підхід), менш звичайним є створення нових інтегрованих курсів.

Незважаючи на знання більшістю викладачів і адміністрації педагогічних університетів і коледжів основних цілей і причин виникнення полікультурної освіти (становлення демократичного суспільства, боротьба з расизмом, важливість культурного плюралізму, необхідність розвитку позитивних відносин між студентами, розвиток їхньої позитивної етнічної ідентичності), дослідники дійшли висновку, що загалом програми підготовки вчителів не відповідають належним чином реаліям сучасного світу і американського суспільства, що призводить до існування великої кількості полікультурно неграмотних учителів.

Аналізуючи основні причини полікультурної неграмотності і повільного поширення полікультуралізму в американській системі освіти, дослідники вказують на наявність таких *тенденцій* :

1. В освіті США й досі спостерігаються сильні пережитки культурного расизму й ідеології «плавильного котла» (тести на IQ, віра в перевагу білої раси), а також асиміляційній міф «культурної сліпоти» (culture blindness), згідно з яким ігнорування вчителем етнічної та культурної належності учнів зможе усунути проблему дискримінації і переваг. Традиційний

евроцентричний підхід у підготовці вчителів призводить до розвитку етноцентризму, слабкого уявлення про культурне різноманіття, тенденції судити про представників інших культурних груп з позицій своєї власної групи.

2. Нині в Сполучених Штатах Америки відбувається зміна демографічного складу вчителів: якщо в 1980 році кольорові вчителі становили 12% загальної чисельності викладацького складу, то цей показник зменшився до 5% у 2000 році. (126, 144). Менше 15% учителів і 12% шкільних адміністраторів зараз належать до етнічних меншин. (149,299).

За статистикою, 92% студентів коледжів і університетів з підготовки вчителів є білими, понад 80% з них □ жінки. Менше 20% майбутніх учителів хотіли б працювати в полікультурних класах, 40% вважають себе не готовими для подібної роботи. Менше 3% студентів педагогічних коледжів можуть викладати іншою, ніж англійська, мовою [256].

Отже, наявні протиріччя між усе більшим гетерогенним складом учнів і відносною гомогенністю викладацького складу, в якому превалюють білі жінки, які здобули традиційну монокультурну освіту.

Вищевказане свідчить про те, що існує потреба в залученні до викладацької діяльності більшої кількості представників культурних меншин, стимулюванні готовності й бажання вчителів працювати в полікультурних класах.

3. Численні опитування показують, що викладачі часто недооцінюють роль полікультурної освіти і вважають її необхідною тільки для учнів, які є членами культурних меншин, мета полікультурної освіти, на їхню думку, полягає в допомозі вищезазначеним групам учнів у «входженні в русло американського суспільства» [646 : 41]. Ця тенденція вказує на те, що багато вчителів □ представників домінувальної культури вважають, що полікультурна освіта зводиться тільки до усунення негативного соціального досвіду представників етнічних меншин, боротьби з проявами расизму та інших форм дискримінації.

4. Наступною тенденцією є те, що адміністрація та викладачі великої кількості навчальних закладів, що знаходяться в традиційно моноетнічних областях країни, не вважають обґрунтованою необхідність запровадження полікультурної освіти в монокультурних школах.

5. Нині в програмах підготовки американських учителів наявні окремі елементи полікультурної освіти, проте, на думку дослідників [439], вони здебільшого мають несистемний характер і є частиною факультативних курсів, в освіті існує сильна залежність від навчальних матеріалів, де вивчення етнічних і культурних груп відбувається на спеціальних уроках і під час вивчення певних тем, таким чином, уведення полікультурної освіти відбувається фрагментарно.

6. Дослідження показують, що вчителі, які здобули традиційну монокультурну освіту, вважають за краще працювати у звичній освітній моделі, розрахованій на англо-американських студентів, вихідців із середнього класу. Багато викладачів не відчувають себе достатньо кваліфікованими для роботи в рамках полікультурної освіти через брак знань і досвіду взаємодії в ситуації культурного плюралізму.

На підставі вищевикладеного можна зробити *висновок про основні тенденції розвитку полікультурної освіти США*. Культурне, етнічне та соціальне різноманіття, властиве американському суспільству з моменту його утворення, не знайшло достатнього відображення в американській системі освіти. В результаті багато американських викладачів не хочуть і не вміють працювати в ситуації культурного плюралізму.

Проаналізувавши різні моделі вирішення полікультурних завдань, ми виділили кілька *загальних напрямів*, за якими відбувається розвиток полікультурної освіти в шкільній практиці. З-поміж таких напрямів доцільно назвати п'ять основних:

- 1) оновлення змісту освіти;
- 2) конструювання пізнавальної діяльності учнів;

3) введення в шкільну практику ідей справедливої і культурно чуйної педагогіки;

4) гуманізація міжособистісних відносин на рівні взаємодії вчителя і учнів;

5) створення полікультурного освітнього середовища.

Нині проводяться дослідження в галузі розроблення полікультурних програм підготовки вчителів, для чого необхідна істотна реформа освіти, що включає зміну філософській бази, усвідомлення того, що проблема культурного розмаїття є не другорядною, додатковою проблемою, а перебуває в центрі реформи освіти. Відтак необхідне створення нових критеріїв відбору й підготовки вчителів, нових галузей знань, більш індивідуалізованих підходів до навчання. Просте включення полікультурного компонента до змісту освіти перешкоджає розвитку полікультурного, глобального бачення, усвідомлення взаємозалежності різних культур.

У державних стандартах підготовки вчителів, розроблених Національною радою з акредитації вчителів (NSATE), однією з найважливіших цілей педагогічної освіти названа підготовка полікультурного вчителя, здатного ефективно працювати в постійно змінних умовах, що характеризуються культурним, етнічним різноманіттям. У стандарті вводиться термін «культурно-відповідальна освіта».

С. Сміт виділяє основні складники *культурно відповідальної освіти вчителів* [651]:

1) дає знання про кілька культур, особливо про ті, які особливо важливі в місцях майбутньої роботи;

2) ознайомлює з дослідженнями цих культур, методологією досліджень, її застосуванням на практиці;

3) готує вчителів, які збираються працювати в багато-, а не монокультурному освітньому середовищі;

4) пропонує полікультурний зміст освіти й методики навчання, співвідносні з різними культурно зумовленими навчальними стилями;

5) розвиває розуміння того, що становлення полікультурного вчителя – це процес, що триває постійно.

Н. Коланджело, Д. Дастін, С. Фокслі наводять такі характеристики полікультурної освіти для вчителів: [346].

1. Зміст освіти не гомогенізує культури, раси, цінності та способи життя особистості й суспільства в єдиній домінувальній культурі, а відображає плюралістичний характер американського суспільства.

2. Визнається мовний плюралізм, обов'язковість вивчення другої мови для вчителів, що сприяє розвитку культурної та мовної грамотності.

3. Звільнення змісту освіти від негативних стереотипів, забобонів і проявів дискримінації.

4. Інтеграція полікультурного компонента до чинних програм.

5. Гнучкий навчальний план.

У. Спаркс і Е. Вернер [245] дають такі рекомендації для розвитку полікультурної атмосфери в класі:

1) вчити дітей поважати культуру й цінності інших;

2) вчити навичок адекватної і дружньої поведінки в полікультурному, багаторасовому середовищі;

3) сприяти розвитку позитивної Я-концепції у тих дітей, які страждають від упередженого ставлення;

4) сприяти розвитку ставлення один до одного як до унікальних представників людської спільноти.

Важливою проблемою є виховання в майбутніх учителів позитивного ставлення до всіх учнів, незалежно від їхньої расової, етнічної, лінгвістичної, релігійної належності. Низка спеціальних досліджень показала, що імпліцитне ставлення вчителя до учня часто ґрунтується на стереотипах, особистісному і громадському культурному досвіді, сприяє успішному навчанню учнів. Американські школи мають довгу історію утисків за етнічною, расовою, статевою, соціальною і мовною ознаками. Етнічні групи часто мають негативні ярлики, що можуть впливати на ставлення з боку

домінувальної групи. В американському навчанні існує поняття прихований зміст (*hidden curriculum*), що становить такі аспекти освітнього процесу, як: навчальний клімат, взаємини між учителем і класом, самими учнями, рівень конфліктності і толерантності, самооцінка учнів та ін. Ці складники освітнього процесу іноді ігноруються вчителем, хоча можуть суттєво впливати на процес становлення особистості учня, його успіхи в навчанні.

Для опису особистості вчителя, здатного ефективно працювати в щоразу більшому різноманітті американської школи, І. Лісхолм використовувала термін «культурно компетентний». К. Беннет використовує термін «міжкультурна компетенція» вчителя як «здатність інтерпретувати інтенційні знаки комунікації (мова, символи, невербальні знаки), звичаї і культурні стилі, відмінні від власних» [313].

Патрісія Дж. Ларк виділяє необхідні *характеристики полікультурного вчителя*: академічні культурні знання, навички міжособистісного спілкування, неупереджене ставлення до учня, незалежно від культурної належності й соціоекономічного становища вчителя і учня.

Полікультурний учитель усвідомлює власну етнічну належність, соціоекономічний статус й інші культурні аспекти свого життя і життя учнів; приймає, поважає і цінує культурне різноманіття та інтегрує його в навчальний процес, розцінює культурне різноманіття не як проблему і перешкоду, а як позитивний момент, здатний інтелектуально й емоційно збагатити учнів, розширити їхній світогляд, допомогти набутти новий життєвий досвід; чуйний до потреб студентів і розуміє, що культурна відповідність між учителем і учнем необхідно для успіху учнів; розглядає відмінності між студентами з точки зору рівності, а не переваги одних над іншими; зацікавлений в історичному і культурному походження учнів, пильно вивчає культурне середовище, в якому живуть учні; володіє різноманітними стилями роботи й методиками, пристосовує стратегію навчального процесу до індивідуальних навчальних стилів (*learning styles*) учнів; – ставиться до всіх учнів з великою надією, оптимістично; бачить



необхідність налагодження зв'язку з батьками учнів; володіє кількома мовами; знайомий з природою стереотипів, їх роллю у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, уміє зрозуміти причини їх виникнення, протистояти їм і не дати розвинутися в упередження; володіє навичками міжособистісного спілкування, що містять знання особливостей вербальної та невербальної поведінки, уміння вибирати ситуативно зумовлену модель поведінки, уміння управляти процесом комунікації, здатність виявляти позитивний настрій.

Дж. Бенкс виділяє 3 види знань, необхідних для вчителя 21 століття:

- 1) знання соціальних наук, культурних і етнічних груп;
- 2) педагогічні знання;
- 3) знання предмета [296]

Педагогічні знання і вміння включають:

- знання про унікальні культурні характеристики і стилі навчання учнів
- представників різних культурних груп і вміння ефективно їх навчати;
- знання про природу стереотипів і стратегії, які можуть їх знищити;
- загальні знання і вміння, що стосуються процесу навчання, які можуть бути адаптовані до специфічних потреб учнів із різних культурних груп [296].

У США і Канаді активно розробляються програми підготовки полікультурного вчителя. Дослідження програм підготовки вчителів США в контексті полікультурної освіти дозволяє виявити основні *освітні стратегії підготовки педагогічних кадрів*.

Американські фахівці пропонують різноманітні *моделі полікультурної підготовки вчителя*. До основних типів програм підготовки вчителя відносять:

1. Загальноосвітні програми з полікультурним ухилом.
2. Програми, які спеціально готують майбутніх учителів для роботи в багатокультурному класі.
3. Лінгвістичні програми.

4. Програми, орієнтовані на оволодіння англійською мовою і полікультуралізм.

5. Білінгвальна / бікультурна освіта.

6. Білінгвальна / полікультурна освіта.

7. Полікультурна / полілінгвальна освіта.

Дослідники полікультуралізму і культурного розмаїття сходяться на тому, що полікультурна освіта починається там, де починається людина. Кожен повинен почати з власної культурної ідентичності і походження. На думку С. Ньюто, становлення багатокультурного учителя передбачає попереднє становлення полікультурної особистості [567: 275].

Д. Сью, П. Арредондо і Р. Макдевіс пропонують *трикомпонентну модель підготовки полікультурного вчителя*, що складається з професійної оцінки власних цінностей, стереотипів і поглядів на світ, розвитку нестереотипного, гнучкого розуміння культурно-соціальної динаміки і критичних соціополітичних, історичних, економічних вимірювань полікультурного суспільства й оволодіння культурно чутливими гнучкими стратегіями викладання й оцінювання разом з комунікативними навичками.

Однією з найбільш повно розроблених моделей підготовки вчителя для роботи в багатокультурному класі також є *модель 16 елементів* підготовки полікультурного вчителя К. Цайхнер [710].

На основі аналізу різних програм підготовки полікультурного вчителя для роботи в умовах культурного розмаїття важливо виділити такі моменти.

Базовим елементом вважається розвиток розуміння власної етнокультурної ідентичності, усвідомлення поняття культури і способів її прояву, важливості вивчення власних культурних основ. Знання історії, культури народу є невід'ємною властивістю культурної людини. Опановуючи культурно-історичний пласт, особистість осягає саму себе.

Учитель, який розуміє й поважає власну культуру, впевнений в її цінному і позитивному значенні, у подальшому буде здатний навчити дітей визнавати ті ж самі якості і в іншій людині – носієві, представникові іншої

культури. Тільки так можна вирішити проблеми суспільної і освітньої дискримінації, упереджень, в основі яких бажання знищити іншого, переробити його на свій лад. Замість цього необхідно навчитися поважати в кожній людині властиве їй право бути собою, навчитися не відкидати відмінності, а розуміти, що культурний плюралізм не несе загрози для індивідуальності, але дозволяє їй вільно почувати себе в будь-якому культурному середовищі [61].

*Полікультурна підготовка вчителя* передбачає вивчення природи стереотипів, ролі їх у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, уміння зрозуміти причини їх виникнення, уміння протистояти їм і не дати розвинутися в упередження. Звідси природно випливає розвиток толерантності, яка передбачає усвідомлення того, що світ є багатовимірним, погляди на світ різні і мають право на існування, терпимості до культурних відмінностей, уміння розуміти і приймати їх, формування готовності допускати відхилення від загальноновизнаних стандартів.

З-поміж *прийомів*, що сприяють досягненню вищевказаних знань і вмінь, можна виділити такі: формування навичок міжособистісного спілкування, створення гетерогенних класів, використання колективних форм роботи, збільшення частоти соціальних контактів із представниками інших расових або культурних груп, яке допомагає прийняти відмінності й розвинути позитивні установки.

У дослідженнях забобонів основним показником їх відсутності є здорова Я-концепція (Д. Бірнс, Дж. Пейт), що розвивається завдяки безпечному, дружньому середовищу життєдіяльності особистості учня, досягненням у навчанні, позитивному емпатійному ставленні вчителя.

Наступний етап підготовки культурно компетентного вчителя включає вивчення історії, культурної спадщини та внеску різних культурних груп, що складають американське суспільство. Серед них Дж. Бенкс виділив 12 основних культурних груп: американські індіанці, корінні гавайці, американці африканського походження, американці європейського

походження, американці єврейського походження, американці мексиканського походження, американці китайського походження, американці пуерто-риканського походження, американці кубинського походження, американці японського походження, американці філіппінського походження і американці індокитайського походження (American Indians, Native Hawaiians, African Americans, European ethnic groups, Jewish Americans, Mexican Americans, Puerto Ricans, Cuban Americans, Chinese Americans, Japanese Americans, Filipino Americans, and Indochinese Americans).

Зазначені аспекти міжкультурних знань передбачають зміну змісту навчальних програм шляхом включення розділів з етнолінгвістики, етнопсихології, що розширить і поглибить знання кожного майбутнього викладача про представників тих чи тих культур, сприятиме формуванню етнокультурної толерантності й готовності до продуктивного міжнаціонального і міжкультурного співробітництва, в основі якого взаємодія, підтримка культурного самоусвідомлення кожної людини [61].

Ознайомлення майбутніх учителів з мовою, історією, культурою, побутом різних народів дозволить на практиці утверджувати принципи безконфліктного взаєморозуміння і співпраці.

*Наступний елемент* базується на положеннях конструктивізму про індивідуальність процесу здобуття знань, а також теорії множинності інтелектів і включає вивчення індивідуальних характеристик особистості й різноманітних навчальних стилів (learning styles).

Концепція навчальних стилів виходить з того, що *навчальний стиль* □ це когнітивна, афективна і фізіологічна характеристика особистості, що впливає на процес засвоєння знань і вмінь. З-поміж навчальних стилів дослідники виділяють такі: абстрактно-послідовний, абстрактно-розкиданий, конкретно-послідовний, конкретно-розкиданий. А. Хіліард [477, 478] вказує, що відмінності в навчальних стилях важливі не тільки на індивідуальному, а й на груповому культурному рівні. Знання про різноманітні навчальні стилі, уміння апелювати до них в освітньому процесі сприяє досягненню рівності в

отриманні освіти, максимуму в розвитку потенційних здібностей кожного учня, здатності опановувати різноманітні стилі й уміти легко перемикатися з одного на інший, що сприяє розвитку психологічної мобільності, адаптивності, креативності.

Міжкультурна компетентність у технологіях і методиках освіти може бути досягнута тільки завдяки уважному вивченню культурного середовища, в якому живуть учні, їхніх звичок, уваги до їхніх індивідуальних характеристик.

Важливим складником міжкультурної підготовки вчителя є оволодіння соціокультурними знаннями про взаємовідносини мови, культури й освіти, формування соціокультурної мовної компетенції. У цьому полікультурна освіта спирається на соціокультурний підхід до розвитку особистості, запропонований Л. Виготським і надалі розроблений М. Коулом, С. Скрібнер, Л. Молл у контексті освіти, що враховує зв'язок між складними соціальними відносинами і культурними особливостями людей. Культурний контекст мовного використання в освіті, процес удосконалення мови завдяки її творчому конструюванню досліджували С. Хіт, С. Філіпс, Дж. Ліндорфс, С. Крашен та ін.

Важливість використання лінгвістичного, культурного й соціального середовища в освіті є одним з пріоритетних моментів полікультуралізму. Цю тезу традиційно використовують у викладанні другої та іноземної мови для дітей іммігрантів у контексті ознайомлення з культурою країни, її історією, соціокультурними традиціями, особливостями національного бачення світу народом-носієм.

Полікультурна освіта якнайтісніше пов'язана з білінгвальною і полілінгвальною освітою, оскільки вивчення мови є не що інше, як навчання культури. Нерозривний зв'язок мови і культури має низку причин: оволодіння мовою не відбувається за універсальною схемою, а розрізняється в різних культурах; процес становлення повноправним членом суспільства відбувається за допомогою мовного обміну в певній соціальній ситуації;

кожне співтовариство визначає межі участі особистості в окремо взятій ситуації, а це, зі свого боку, впливає на форму і зміст їхніх висловлювань; у вихованні дітей головний акцент робиться не на набутті граматичних навичок, а на передачі соціокультурних знань; мовні коди не можуть бути вивчені в ізоляції, тому що завжди при цьому можна спостерігати процес передачі соціокультурної інформації, наприклад, у змісті лінгвістичних завдань, у культурозаснованому дискурсі підручників, у ставленні вчителя до культури мови, що вивчається [59].

Культура і спілкування нероздільні, тому що культура не тільки визначає: хто, з ким, про що говорить і як відбувається процес комунікації, вона допомагає визначити, як люди декодують значення висловлювань, умови і обставини доречності й інтерпретації певних висловлювань. Культура є основою комунікації.

Відомо, що викладання іноземних мов ставить за мету вивчення мови одночасно з вивченням культури і ґрунтується на використанні однієї з соціальних функцій мови – кумулятивної, у якій мова є сполучною ланкою між поколіннями, сховищем і засобом передачі позамовних колективного досвіду, оскільки мова не тільки відображає сучасну культуру, а й фіксує її попередній стан.

*Необхідним елементом підготовки вчителів до роботи в ситуаціях культурного різноманіття є наявність у них повної інформації про учнів, оскільки поведінка культурно відмінних від загальної маси учнів повинна сприйматися вчителем в рамках норм суспільства, в якому вони виховувалися, а не як відхилення від норм представників середнього класу.*

До практичного блоку належать елементи, що включають оволодіння різноманітними освітніми технологіями, які співвідносяться зі стилями навчання, культурним різноманіттям. Тут необхідний природний зв'язок між учнем, його культурою і методикою оцінювання його успіхів.

*Культурно відповідальна методика* навчання (culturally responsible pedagogy) враховує рідну мову, стиль навчання, стиль взаємодії і культурне оточення учнів, що є його культурним капіталом, базою розвитку й освіти.

Полікультурний учитель повинен володіти такими процедурами й методами оцінки: варіативністю інструментарію і засобів, різноманітним способом складання оціночних завдань, умінням вимірювати різні форми інтелекту, включати, поряд з індивідуальними, групові і командні результати навчальної діяльності тощо. При цьому необхідно враховувати не тільки ступінь старанності й дисциплінованості, а й комунікативність, уміння працювати в команді, ставлення до предмета, рівень зусиль щодо оволодіння предметом, індивідуальний навчальний стиль. Оціночна інформація формується в процесі бесід, спостережень за учням, аналізу його навчально-пізнавальної діяльності; необхідне використання взаємооцінки, самооцінки, що підсилюють елемент самоконтролю й відповідальності. З-поміж альтернативних способів оцінювання можна виділити такі: усне опитування, демонстрація вмінь, портфоліо робіт учнів, записи спостережень, виставки робіт [62].

Однією з найбільш популярних альтернативних форм оцінювання є навчальне *портфоліо* – колекцію робіт студента, що всебічно демонструє не тільки його результати в навчанні, а й зусилля, докладені для їх досягнення, а також очевидний прогрес у знаннях і вміннях. У портфоліо можуть входити взірці і продукти навчально-пізнавальної діяльності, а також інформаційні матеріали із зовнішніх джерел (від одногрупників, викладачів, громадських організацій тощо), призначені для аналізу й усебічної оцінки рівня студента. Портфоліо складається з таких документів:

1. Цілі і запитання, поставлені студентом на початку семестру, а також вносяться зміни і позначки, що стосуються питань кожної предметної галузі.

2. Позначки щодо власного розуміння цілей освіти, а також відображення етапів власного навчання з переглядом деяких положень і зауваженнями в середині і в кінці семестру.

3. Заключний документ, який допомагає студентам зрозуміти, наскільки їхні знання й уміння відповідають професійним стандартам. У цьому документі студенти детально описують вивчення запропонованих тем і заповнюють анкети, що допомагають їм осмислити власне професійне становлення. Студенти можуть додати проекти, виконані разом з інструкторами та методистами, плани позакласних заходів, дискусій з внесеними власними коментарями, плани та відеозаписи уроків тощо. Подібна документація є своєрідним доказом професійного становлення студентів [13 : 174-178].

Вивчення полікультурних програм підготовки вчителів вказує на важливість вивчення передового педагогічного досвіду в цій галузі розвитку світової і регіональної педагогічної думки, прикладів введення полікультуралізму в освіту. Саме тут відбувається зв'язок теоретичного і практичного блоків, що реалізується шляхом відвідування навчальних закладів та уроків (різні типи), рефлексії та аналізу переваг і недоліків побаченого, вивчення полікультурних анкет, складання своїх власних тощо.

Сучасні дослідження полікультуралізму в освіті підкреслюють важливість застосування всіх технологій майбутньої роботи вчителів під час їх власного навчання: використання проблемних методів (intellectual challenge), колективних форм роботи (cooperative learning), педагогічної підтримки, устанавлення позитивного клімату (emotional engagement) на заняттях в педагогічному коледжі. К. Цайхнер визнає здатність створювати і підтримувати емоційний контакт як одну з головних якостей компетентного вчителя [710].

Велике значення в реалізації завдань полікультурної освіти має позааудиторна діяльність студентів. Багато американських педагогів (Newcomb T., Tanner D., Tanner L., Feldmann K.) вважають, що позааудиторні заняття та контакти учнів впливають не менше на їхнє життя, ніж звичайні курси. Дослідження, проведені в коледжах США, показали величезний вплив (набагато більший, ніж формальних курсів) позааудиторної діяльності



студентів, особливо контактів у рівних групах, на результати навчання: 1) допомагає стати терпимими і сприйнятливими до людей інших рас, переконань і релігій; 2) дає змогу бути краще обізнаним з їхніми життєвими цілями і вміти вирішувати нові проблеми; 3) дозволяє реалістично уявляти майбутнє тощо. Зважаючи на це, американські педагоги бачать залежність між реалізацією навчальних цілей і позааудиторною діяльністю.

*Практика* є неодмінною частиною полікультурної підготовки фахівців. Спеціальні джерела засвідчують: студенти, які опинилися в полікультурному середовищі, демонстрували більшу полікультурну компетентність, ніж студенти, які практикувалися в монокультурному середовищі. Практика передбачає партнерські зв'язки з учителями шкіл (багато з яких колишні випускники), і на базі їхніх класів організовується дослідницьке навчання. Бажано, щоб місце практики становило полікультурне середовище. *Проект навчання* – це дослідницький проект, який студенти мають виконати на практиці разом зі своїми учнями. Вони разом обирають загальну тему для дослідження, збирають і вибудовують у потрібній послідовності ідеї і факти, діляться інформацією, представляють власні знахідки, оцінюють разом результати. Цей вид практики надає студентам змогу досліджувати всі вивчені поняття на практиці: демократична освіта, право вибору учня, розвиток критичного мислення учнів, постановка і рішення проблем та ін. Така практика дає змогу досліджувати соціальні й етнічні питання в природному середовищі.

На підставі проаналізованого матеріалу ми сформулювали основні *рекомендації з оптимізації полікультурної підготовки вчителів*: забезпечення можливості для майбутніх учителів викладати в культурно-різноманітному класі, розвиток програм полікультурної освіти, введення полікультурного компонента як обов'язкового до програми підготовки вчителів, розроблення культуродоцільних навчальних планів і програм, інтегруючих полікультурний зміст, застосування відповідних інтерактивних методик, адекватних різним навчальним стилям і програмам, зміна освітньої

політики, спрямованої на освітню рівність. Під час підготовки вчителів для роботи в полікультурному середовищі потрібний акцент на широкій освіченості в гуманітарних науках, опанування курсу з полікультурної грамотності, включення полікультурного компонента в усі етапи освітнього процесу, польові дослідження, оцінка полікультурної компетентності кожного випускника.

Кожен учитель, який працює в парадигмі полікультурної освіти, повинен мати високий рівень міжкультурної компетентності й культури спілкування. Він покликаний створити відчуття того, що сам учень у процесі пізнання робить свій особистий внесок в історію, літературу й інші галузі людського знання. Для нього необхідно розцінювати культурне різноманіття не як проблему і перешкоду, а як позитивний момент, здатний інтелектуально й емоційно збагатити учнів, розширити їхній світогляд, допомогти набутти новий життєвого досвіду [60].

Полікультурна підготовка вчителів має бути заснованою на діалозі культур, що сприяє розширенню в студентів педагогічних коледжів знань про представників різних культурних груп, що входять в американське суспільство, формує взаємну терпимість і готовність до продуктивної міжнаціональної і міжкультурної взаємодії.

Основою змісту полікультурної педагогічної освіти є програми культурологічного циклу, серед яких особливе місце посідають мова, історія, література. Предметний зміст зазначених дисциплін насамперед впливає на формування самосвідомості, зокрема і національної.

Загалом дослідження моделей розв'язання завдань полікультурної освіти в американській школі показало, що в кінці ХХ □ на початку ХХІ століття спрямованість підготовки американських учителів до життя й діяльності в багатокультурному світі визначається такими чинниками: великий приплив мігрантів з менш розвинених в економічному відношенні країн; швидкі темпи народжуваності з-поміж іммігрантів; збільшення розриву в рівні життя між заможними і незаможними громадянами; підвищення питомої ваги

людей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в загальному складі населення.

Названі чинники детермінували пошук ефективних способів формування у вчителів міжкультурної компетентності, а також забезпечення умов для отримання рівноцінної освіти всіма школярами з урахуванням їхньої расової та етнічної належності, мови, статі, соціального статусу, фізичних і розумових особливостей. Важливим напрямом вирішення завдань полікультурної освіти на державному рівні є реалізація законів і підзаконних актів, спрямованих на створення умов для отримання якісної освіти людьми, що відрізняються своїми культурними характеристиками від членів домінуючої в американському суспільстві англосаксонської культури.

На рівні шкільної практики здійснюються значні зусилля для успішної реалізації завдань полікультурної освіти. Ці завдання вирішуються такими способами: включення в нормативні документи навчальних закладів і реалізація в освітньому процесі положень, що відображають культурне різноманіття суспільства і конкретно школи; оновлення навчальних курсів і педагогічних технологій на основі принципу мультикультуралізму; забезпечення освітнього процесу відповідними навчально-методичними матеріалами; створення в школах атмосфери емпатії, співпраці між учасниками освітнього процесу; формування в майбутніх учителів і вчителів-практиків готовності до роботи з культурно різноманітним складом учнів.

#### **4.2. Змістовно-методичний супровід фахової підготовки вчителів до діяльності в полікультурному середовищі Канади**

При багатьох університетах Канади діють спеціальні програми підготовки вчителів для корінного населення країни, у яких відображено ідеї

мультикультуралізму Такі програми почали створювати ще в 1970-і роки після проголошення Оттавою офіційної політики мультикультуралізму, мета якої полягала в усуненні історичної несправедливості у ставленні до корінного населення Канади. Сучасні програми підготовки таких фахівців включають вивчення предметів індіанських та інуїтських циклів. Навчання за цією програмою передбачає вивчення мов деяких племен корінних народів у поєднанні з англійською, вивчення низки предметів рідною мовою, а також вивчення історії і культури корінного населення Канади.

У навчальному плані підготовки вчителів чітко виділено полікультурний аспект підготовки, представлений певними навчальними дисциплінами. Зміст підготовки вчителів складається з двох компонентів □ спеціальної (з навчального предмета) і професійно-педагогічної. Найнижчий рівень учительської програми зазвичай містить такі дисципліни: початкову і середню освіту, професійну освіту, спеціальну освіту, освіту корінних і північних народів, освіту для дорослих, спеціальні програми з мистецтва і музики, друга іноземна мова, релігія, основи догляду за дитиною і фізична культура. Наприклад, учительська програма в Британській Колумбії включає кілька основних курсів: основні принципи навчання, побудова навчального плану й уроку, організація взаємодії на уроці. Є курси, що передбачають спеціальне навчання, освіту корінних і північних народів, полікультуралізм (як модулі в інших курсах). У програмі початкової освіти університету Рейджана на першому році навчання передбачається вступний курс освіти і п'ять курсів з природничо-наукових дисциплін і мистецтва; другий, третій і четвертий рік навчання включає загальний курс за освітою, заняття з методики (за спеціалізацією), вищий курс за методологією, заняття з природничих дисциплін та практику. Тривалість практики триває від одного дня на тиждень (другий курс) до одного семестру (четвертий курс).

Проходження практики є обов'язковою умовою для отримання диплома бакалавра факультету освіти і сертифіката освіти. Як правило, студенти

проходять практику в школах Канади, але дозволяється проходити практику в інших країнах.

Питання взаємовідносин з групами людей, не представлених у суспільстві, вивчаються під час підготовки міжкультурних, соціальних досліджень і на заняттях зі спеціального навчання. Поєднання загальних професійних знань і знань за спеціалізацією необхідне для отримання кваліфікації вчителя.

Особливу увагу в підготовці вчителів для масових шкіл останнім часом приділяють питанням шкільної адаптації, інтеграції та навчання дітей різних етнічних груп, іммігрантів. Відповідні розділи включені в професійні навчальні дисципліни і курси, що готують учителів до роботи з дітьми, які погано володіють англійською мовою і у зв'язку з цим відчують психологічний дискомфорт.

До навчального плану також включено дослідницьку роботу в культурно-різноманітному шкільному середовищі. Вважається, що прийти до розуміння іншої культури вчитель може, здійснюючи дослідницьку роботу в середовищі цієї культури. Подібна дослідницька робота передбачена навчальними планами педагогічних коледжів та університетів Канади. Одним із завдань підготовки вчителів є ознайомлення їх із сучасними підходами до викладання. Однак, як відзначають багато дослідників, незважаючи на те, що молоді вчителі знайомі із сучасними тенденціями у викладанні, вони підсвідомо можуть використовувати ті методи навчання, якими навчали їх самих. Для того, щоб зламати ці стереотипи, необхідно глибоко теоретично обґрунтувати нові підходи, дати приклади їх практичного застосування.

В умовах соціокультурного різноманіття Канади змістово-методичний супровід фахової підготовки майбутніх учителів здійснюється за такими напрямками:

*Вивчення культури народів Канади і світу*, що відбувається завдяки опануванню спеціальних дисциплін, при цьому першочергова увага

приділяється традиційній культурі автохтонного населення країни. Наприклад, в університеті провінції Онтаріо студенти опанують курси «Аборигени й суспільство Канади», «Культура аборигенів Канади» [664], «Традиційна культура ірокезів», досліджують історію, культуру, мови індіанців племен ірокезів, каузьців, мохоуків, ходіносонців та ін. [251]. Наприклад, академічний курс «*Аборигени й суспільство Канади*» присвячено питанням освіти, виробничій сфері тубільців, їхній інтеграції в соціальні інституції Канади, включаючи історичний аналіз впливу європейських переселенців на культурну спадщину аборигенів, акцентовано на змінах їхнього традиційного способу життя, соціальних очікуваннях в умовах формування і розвитку канадського суспільства (Додаток О, №2).

Програма курсу «Театральне мистецтво автохтонів Канади» ознайомлює майбутніх учителів з історією театральнo-драматичного мистецтва корінних народів Канади (Додаток О, №3).

Аналіз освітніх програм підготовки вчителя [194, 237, 357] і змісту навчальних курсів педагогічних факультетів канадських університетів дав можливість зробити висновок про їхню загальну культурологічну спрямованість і реалізацію принципу «*позитивної дискримінації*» відносно недомінують культур Канади, що набув особливого поширення у 80-х роках минулого століття [276:16, 1.3:65].

Наступним напрямом фахової підготовки майбутніх учителів є *інтеграція полікультурного виховання* до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки.

Дж. Камінз вважає, що в контексті реалізації полікультурного підходу у вищій педагогічній школі й формування полікультурної компетентності під час вивчення академічних курсів інтеграція полікультурного компонента до загальноосвітньої і фахової підготовки має спрямовуватися на ознайомлення студентів □ майбутніх учителів з особливостями *традиційного, прогресивного й трансформаційного підходів до змісту навчальних*

*предметів*, які викладаються в загальноосвітніх закладах, із одночасною орієнтацією на ширше використання останнього [362].

*Традиційний підхід* включає ознайомлення з основними фактами з географії Канади, «опис корінних народів, особливості їхнього життя до прибуття європейців, а також історію європейських поселень» [362 :48].

*Прогресивний підхід* передбачає «опис і порівняння культурної різноманітності на невербальному рівні комунікації; визначення і обговорення окремих культур і мов Канади» [362 ::53].

Традиційний і прогресивний підходи набувають трансформаційної спрямованості за умови відповідної особистісної і методичної готовності вчителя, який остерігається викладу власної думки як єдино правильної [362 : 53].

Важливим напрямом фахової підготовки є *опанування спеціалізованих навчальних дисциплін із теорії і методики полікультурного виховання*; проведення науково-пошукової діяльності в галузі філософсько-методологічних і теоретико-методичних засад полікультурного виховання.

Опрацювання теоретичних науково-педагогічних праць канадських дослідників і вивчення методики й практичного досвіду викладання в педагогічному процесі вищого навчального закладу Канади [206, 340, 343, 368, та інші] дали змогу виявити чотири основні способи інтеграції полікультурного виховання до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки поза спеціалізованими курсами, безпосередньо спрямованими на формування полікультурної педагогічної компетентності майбутнього вчителя: (1) *навчальні дискусії на полікультурному матеріалі*; (2) *робота в полікультурних групах*; (3) *виступи студентів-гостей* і (4) *використання життєвого досвіду студентів як джерела вивчення культурної своєрідності*. Схарактеризуємо їх докладніше.

(1) *Навчальні дискусії на полікультурному матеріалі* найчастіше використовують для звернення до життєвого досвіду студентів. К. Вертесі

стверджує, що цей метод є ефективним засобом розкриття культурно зумовлених точок зору на ті чи ті питання під час професійної підготовки [368:135]. Цієї думки додержується й Д. Скурмен, наголошуючи на важливості використання полікультурного потенціалу (змісту) навчальних дисциплін як освітньо-виховного джерела особистісного й професійного зростання майбутніх учителів. Цей спосіб використання полікультурного потенціалу академічних предметів вищої педагогічної школи науковець пропонує розпочинати з *методу запитань-відповідей*, від якого переходити до систематичного розкриття унікальних культурних перспектив і формування полікультурного ставлення до матеріалу конкретної навчальної дисципліни [343:20-1]. Г. Сарлес доводить, що *навчальні дискусії як засіб полікультурного виховання майбутніх педагогів і підготовки їх до професійної діяльності в полікультурному просторі забезпечують можливість*:

- полікультурного підходу до розгляду важливих професійно зумовлених питань;
- ефективного використання культурних цінностей і знань у навчально-виховному процесі;
- вивчення окремої культури з опорою на життєвий досвід її представників [630:149].

(2) *Робота в полікультурних групах* передбачає міжкультурний діалог і обговорення в невеликих групах, в яких канадські дослідники вбачають переваги такої організації професійно зорієнтованої навчальної діяльності, і сприяють результативності міжнародних програм і курсів із підготовки фахівців. Робота в полікультурній групі дозволяє студентам навчитися спілкуватися, взаємодіяти і шукати шляхи розв'язання нагальних проблем спільно з представниками інших культур. Учені доводять корисність такого досвіду співпраці в умовах інтеграції світової спільноти, оскільки працедавці належним чином оцінюють здатність фахівців творчо і продуктивно працювати у складі полікультурної команди [680] (Дадаток О.: W.Watson).



К. Сміт акцентує, що *робота в полікультурній групі забезпечує формування поваги до інших культур і виховання полікультурної свідомості* [649]. За результатами експериментальної роботи з полікультурного реформування навчальних курсів у підготовці майбутніх учителів зроблено висновок про загальний позитивний вплив роботи студентів у малих полікультурних групах на їхній культурний розвиток і прийняття представників іншого культурного походження. Дослідження виявило, що студенти, які працювали у складі малих полікультурних груп, значно підвищили рівень знань про інші культури й удосконалили навички співпраці з їх представниками [556].

Досвід практичного застосування такої форми організації навчання, як робота в полікультурних групах у канадських університетах підтвердив доцільність її впровадження в процес педагогічної освіти не тільки за гуманітарними спеціальностями. Наприклад, підготовка майбутніх учителів математики в Університеті Ватерлоо продемонструвала широкі можливості використання полікультурних груп для налагодження партнерської взаємодії з опанування студентами точних дисциплін. Навіть позанавчальна діяльність полікультурних груп сприяла створенню дружньої атмосфери й пошукові шляхів розв'язання різноманітних міжкультурних і, власне, професійних проблем. Так, було з'ясовано, що методика викладання математики у Франції суттєво відрізняється від північноамериканської. Цей приклад засвідчує можливості полікультурних груп у визначенні почасти відмінних підходів навіть до точних наукових дисциплін, що зумовлюються ментальними особливостями й можуть бути корисними під час майбутньої професійної діяльності вчителя в культурно диверсифікованому шкільному середовищі. Крім цього, робота в малих полікультурних групах надає студентам ширші можливості для культурного й професійного обміну, ніж у навчальних дискусіях, участь у яких, як правило, беруть усі члени академічної групи, чим і пояснюється складність утворення відповідної атмосфери міжкультурної співпраці й порозуміння [310].

Окрім очевидних переваг організації професійно-педагогічної підготовки в малих полікультурних групах, канадські вчені також звертаються до обговорення й пошуку шляхів усунення недоліків цієї форми навчання, зокрема в площинах *забезпечення оптимальної комунікації та продуктивності*. Наприклад, К. Кірчмеєр стверджує, що «для реалізації творчого потенціалу культурного різноманіття полікультурна група мусить попередньо подолати міжособистісні проблеми й труднощі у спілкуванні, які можуть бути спричинені полікультурністю виховного середовища» [201]. Для уникнення таких вад С. Джексон пропонує *систему заходів внутрішнього менеджменту спілкування і взаємодії в полікультурних освітніх групах* [201]. Підтвердження необхідності внутрішнього узгодження взаємодії під час організації цієї форми навчання знаходимо також у наукових працях Д. Берга й К. Сміт, які вважають, що «полікультурні групи спершу повинні досягти спільної мови на рівні міжкультурного функціонування, від оптимальності якого надалі залежатиме динамка спільної діяльності над вирішенням тієї чи тієї професійно значущої проблеми» [650]. Важливість оптимізації міжкультурного спілкування у малих полікультурних групах для досягнення виховної і освітньої мети їхньої діяльності доводять і Т. Кокс, С. Лобел і П. Маклеод, за результатами педагогічного експерименту яких неузгоджене міжкультурне спілкування у полікультурних освітніх групах багато студентів вважають негативним досвідом [201].

З-поміж канадських педагогів і психологів сьогодні триває наукова дискусія з проблеми *освітньо-виховної результативності функціонування малих полікультурних груп*. Так, результати експериментальної роботи К. Кірчмеєра дали змогу вченому стверджувати, що поодинокі представники відмінного культурного походження роблять менший внесок до загальної продуктивності діяльності полікультурної групи, ніж більшість.

Д. Томас також переконує в тому, що культурно однорідні групи краще справляються з поставленими завданнями, ніж полікультурні [680:262].

Водночас дослідження У. Вотсона, К. Кумара й Л. Міхаелсена дають глибше уявлення про процес розгортання міжкультурних взаємин у полікультурних навчальних групах і зміну їх впливу на очікувані результати та загальну ефективність діяльності групи. Критерієм оцінювання продуктивності навчальної групи дослідники обрали *якість взаємин її учасників у процесі розв'язання поставлених завдань*, яка на стадії створення й становлення була вищою в культурно однорідних групах порівняно з полікультурними. Однак під час подальшого дослідження з'ясувалося, що разом із тривалістю співпраці й поглибленням міжособистісних стосунків *якість координованої взаємодії та, відповідно, результативність у досягненні мети спільної діяльності в полікультурних групах* досягала рівня монокультурних, а за підсумками 17-тижневого експерименту навіть перевищувала їх за деякими показниками [Додаток О. W. Watson:601].

Отже, не можна напевно стверджувати, що рівні спілкування і результативності діяльності моно- і полікультурних навчальних груп як критерії доцільності їх використання суттєво відрізняються на користь упровадження тільки однієї з цих форм організації фахової підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах полікультурного шкільного середовища. Водночас, незважаючи на дискусійність питання щодо переваг і недоліків спілкування й результативності діяльності у моно- та полікультурних навчальних групах, очевидною є прерогатива останніх у *забезпеченні культурно диверсифікованого підходу до вирішення професійно значущих проблем, розширення міжкультурної комунікації та полікультурного виховання і підготовки майбутніх учителів до його здійснення в умовах культурної неоднорідності загальноосвітньої школи Канади* [201].

(3) *Виступи студентів-гостей*. Використання цього методу реалізації полікультурного виховного потенціалу змістового наповнення навчальних предметів і представників інших культур, на думку канадських учених, є більш інтенсивним, оскільки потребує більше часу й ретельнішої підготовки

як від самого доповідача, так і від викладача. Не випадково Дж. Найт підкреслює, що представники відмінної від більшості культурної ідентичності і студенти, які мають досвід міжкультурного спілкування, сьогодні недостатньо й епізодично залучаються до процесу полікультурного виховання майбутніх учителів і їх підготовки до професійно-педагогічної діяльності в умовах полікультурності канадського соціуму, хоча практично діяльність викладача вишу в цьому напрямі є ефективним засобом формування педагогічно зорієнтованої полікультурної компетентності. *Перевагами* проведення таких презентацій називають можливість для студента-гостя набути прикладних навичок і досвіду публічних виступів, а для загалу – дізнатися про той чи той аспект навчального курсу з унікальної точки зору. При цьому зазначається, що запрошені промовці можуть представляти будь-яку культуру чи країну, а для уникнення непорозумінь і стереотипізації аудиторія повинна бути попередньо поінформована про те, що виступи індивідуальні й відображують особистісне ставлення конкретної людини, а не об'єктивне узагальнення щодо культури чи регіону [201].

(4) *Використання життєвого досвіду студентів як джерела вивчення культурної своєрідності.* Попри подібність до попереднього, цей метод є більш інклюзивним і найчастіше використовується під час опрацювання навчальних курсів, мета яких □ оволодіння майбутніми вчителями практичними навичками взаємодії з представниками інших культур, однак не обмежується цим. Б. Нілссон описує приклади запрошення нещодавно прибулих представників окремих культурних громад до вищих навчальних закладів для ближчого ознайомлення студентів педагогічних спеціальностей із особливостями культури й побуту своїх майбутніх вихованців для подальшого використання набутого досвіду в професійній педагогічній діяльності [322]. Подібна методика полікультурного виховання й освіти майбутніх учителів використовується також у студентських містечках, де студенти працюють репетиторами з мови й організаторами культурних заходів, співпрацюють із етнічними громадами й допомагають у виконанні

відповідних завдань у межах навчальних дисциплін. Окрім цього, полікультурний виховний вплив у позанавчальний час забезпечується через інтерв'ювання та підготовку матеріалів із питань культурного різноманіття для студентських мас-медіа. М. Берінджер переконаний, що використання життєвого досвіду студентів як джерела вивчення культурної своєрідності певної спільноти забезпечує майбутніх педагогів цінним досвідом полікультурного спілкування й організації виховного процесу в умовах культурної різноманітності загальноосвітньої школи [317:124-5].

Отже, кожен із представлених у науково-методичній літературі й педагогічній практиці вищої школи Канади способів інтеграції полікультурного виховання до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової підготовки дає змогу майбутнім учителям ознайомитися з культурною різноманітністю соціуму й розкрити матеріал навчальних курсів із культурно диверсифікованих точок зору, а також опанувати навички міжкультурного спілкування. Як висновок, зазначимо, що *застосування представлених методів* сприяє підвищенню полікультурної виховної спрямованості навчальних дисциплін у підготовці педагогічних кадрів до професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади.

*Опанування спеціалізованих навчальних дисциплін із теорії і методики полікультурного виховання.* Аналіз програм підготовки вчительських кадрів у вищій педагогічній школі Канади дозволяє говорити про наявність у їх складі, по-перше, предметів, спрямованих на підготовку майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи, та, по-друге, курсів, що безпосередньо або оглядово висвітлюють окремий аспект фундаментально-філософського, теоретичного чи методичного складників системи полікультурного виховання, однак у більш широкому соціокультурному контексті. Тому конкретизація специфічних сутнісних характеристик впливу змісту академічної дисципліни на формування певного (*виховного, змістового,*

*інструментального*) компонента в складі педагогічної полікультурної компетентності є досить суб'єктивною, суперечливою і, відтак, умовною. З огляду на це під час визначення кола спеціальних навчальних дисциплін із теорії й методики полікультурного виховання з циклу дисциплін фахової професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя керувалися, головним чином, критерієм відповідності змістового наповнення курсу меті й завданням формування професійної педагогічної полікультурної компетентності.

З-поміж академічних дисциплін, які забезпечують майбутніх учителів теоретичними відомостями з полікультурного виховання, в Університеті Меморіал (Нью-Брунсвік) провідне місце належить курсу *«Школа і громада»*, під час опанування якого студенти педагогічного напрямку підготовки ознайомлюються з теоретичними положеннями та вивчають визначальні характеристики процесу виховання й навчання в традиційних канадських громадах порівняно з іншими соціокультурними спільнотами. При цьому *школа розглядається як осередок інтенсивного розвитку тубільної культури, а також засіб консолідації суспільства і міжкультурного порозуміння між усіма народами й етносами Канади. У зв'язку з цим велика увага надається питанням налагодження партнерської взаємодії закладів освіти й культурних громад, залученню їхніх представників до створення педагогічно доцільного й культурно різноманітного виховного середовища [679].*

Навчальна дисципліна *«Мова й культура у вихованні»* має переважно методичний характер і присвячена розкриттю питань урахування мовно-культурної специфіки корінного населення Канади в педагогічному процесі навчально-виховного закладу. Особливо наголошується на аналізі перспективного планування й освітніх матеріалів для забезпечення їх відповідності наявній у регіоні культурній різноманітності, насамперед традиційної, покращенні вивчення та збереження споконвічних мов Канади [490].

Методичний курс *«Реалізація диференційованого підходу в контексті культури»* охоплює систему діагностичних підходів і методів вивчення та оцінювання культурної своєрідності школярів для забезпечення культуровідповідного виховання в умовах загальноосвітнього закладу. Майбутні вчителі ознайомлюються з особливостями дослідження етнопсихологічних і соціокультурних особливостей учнів, тестовими, комплексними методики культурної ідентифікації школярів, їхніх інтересів і особистісних якостей як передумови втілення диференційованого підходу у вихованні й навчанні відповідно до принципів полікультурності [266].

В Університеті Брок (Онтаріо) майбутні вчителі вивчають навчальну дисципліну *«Культурна різноманітність у шкільництві»*. Цей теоретичний курс охоплює різні аспекти полікультурного виховання в загальноосвітній школі, ознайомлює студентів із широким колом соціокультурних проблем сучасного суспільства, зокрема, окреслює питання полікультурності, класовості, расизму, психофізичної неповносправності, узагальнює шляхи забезпечення соціально-правової, культурної, релігійної та освітньої рівності [Додаток А.: Diversity: 233].

Програма підготовки вчителя в Університеті Оттава (Онтаріо) містить низку теоретико-методичних дисциплін, які забезпечують формування педагогічної полікультурної компетентності: *«Школа й суспільство»*, *«Викладання для справедливості й миру»*, *«Рівність в освіті: теорія й практика»*, *«Соціальна справедливість і глобальне виховання»*, *«Мовна освіта в полі- та монокультурному середовищі: від теорії до практики»* й ін. [Додаток А.: Pedagogical].

Академічний курс *«Школа й суспільство»* ознайомлює студентів із соціокультурними і власне педагогічними проблемами взаємодії школи й сучасного суспільства. Тематика матеріалу для вивчення містить питання соціокультурної зумовленості виховання, сучасні цілі освіти, культурне різноманіття й відмінності школярів, аспекти демократизації освітньої системи, конфлікт і протистояння у шкільному середовищі, співробітництво

сім'ї, громади й навчально-виховних закладів, шкільний менеджмент і професійне становлення й саморозвиток учителя.

Зміст матеріалу забезпечує формування в майбутніх учителів критично-дійового ставлення до питань взаємодії школи, класного колективу, громади й суспільства на тлі динамічних змін освітньо-культурного середовища. «Навчальний предмет адресовано вчителю, котрий заходить до класу школярів, різних за соціальним походженням, культурною ідентичністю, соціальним статусом батьків. Курс допоможе майбутнім учителям усвідомити шляхи, якими вони через власну професійну діяльність (у класі чи поза ним) підготують цих несхожих учнів до активної участі в житті постійно змінюваного суспільства. Його метою визначаємо глибоке вивчення завдань виховання, освітньої політики й відповідальності педагога за продуктивну співпрацю з колегами й іншими дорослими для побудови партнерських взаємин, набуття досвіду та досягнення результатів усіма учнями», – зазначають розробники курсу [342].

Навчальна дисципліна «*Викладання для справедливості й миру*» зосереджує увагу майбутніх учителів на таких глобальних проблемах, як *мир, права людини й культурне різноманіття*. Студентам пропонуються стратегії залучення до педагогічного процесу відповідальних посадовців, основні напрями використання додаткових освітніх ресурсів для відповідного формування свідомості школярів у навчально-виховних установах Онтаріо. Під час вивчення курсу здійснюється аналіз наявного навчально-методичного забезпечення й розглядаються питання алгоритмізації відбору й педагогічної адаптації матеріалів відповідно до поставленої виховної мети [359].

Курс «*Рівність в освіті: теорія й практика*» стосується теоретичних і практичних проблем забезпечення освітньої рівності й присвячений педагогічному аналізу різних аспектів расової, сексуальної й інших видів соціальної нерівності. Основне його завдання – *розвиток у майбутніх учителів соціокультурної толерантності* [238].



*«Соціальна справедливість і глобальне виховання»* – академічна дисципліна, яку вивчають студенти на педагогічному факультеті Університету Онтаріо, спрямована на ознайомлення майбутніх учителів зі шляхами інтеграції широкого спектру питань у контексті глобального виховання (здоров'я, раціональне харчування та проблема СНІДу, загальна освіта, захист дітей, культурна різноманітність, гендерна рівність, освітнє забезпечення, права людини, демократія й політична свідомість, збереження навколишнього середовища тощо) до змісту загальної освіти [350].

Вивчення академічного предмета *«Мовна освіта в полі- та монокультурному середовищі: від теорії до практики»* розпочинається з огляду історії, теоретичних підвалин і освітніх стратегій полікультурного виховання в Канаді. Також висвітлюються питання ролі культури в процесі викладання й засвоєння мови. Основою курсу є ознайомлення майбутніх учителів із сучасними моделями мовної освіти, опанування методологією й методиками викладання мови й оцінювання досягнень учнів у цій галузі в умовах полікультурного шкільного середовища [284].

З-поміж навчальних дисциплін, спрямованих на формування професійної педагогічної полікультурної компетентності майбутнього вчителя, особливе місце посідають курси, які цілісно й послідовно розкривають питання полікультурного виховання як єдиної соціально детермінованої системи. До них відносимо такі: *«Полікультурне виховання»* (Університет Бішоп, Квебек), *«Проблеми культури у вихованні»* (Педагогічний інститут Онтаріо, Університет Торонто), *«Полікультуралізм, міжрасові стосунки й виховання»* (Університет Британської Колумбії, Ванкувер) та ін.

Академічний курс *«Полікультурне виховання»* служить залученню майбутніх учителів до критичного аналізу й оцінювання провідних концепцій і проблем у галузі виховання, які дозволили б розкрити питання культурної ідентичності, різноманіття, плюралізму й соціальної справедливості з історичної, філософської та соціологічної точок зору. «Спираючись на

теоретичні, методичні й практичні положення, а також мультимедійні ресурси, забезпечимо об'єктивно-критичне педагогічно зумовлене ставлення майбутнього вчителя до соціокультурних чинників, які впливають на процеси виховання й викладання / учіння в культурно диверсифікованому суспільстві», – так визначено одне зі стрижневих завдань курсу [315].

Навчальна дисципліна *«Проблеми культури у вихованні»* допомагає послідовно дослідити культурні корені як першопричину різноманітності в мисленні, емоціях, мотивації, моральності, самоідентичності й саморозвиткові особистості дитини. Курс забезпечує усвідомлення майбутніми вчителями глибинних механізмів комплексного впливу культурного походження й історичних і соціально-політичних чинників на психологічний і особистісний розвиток школярів. Основний наголос зроблено на необхідності вивчення й урахування культурної своєрідності, створенні сприятливої атмосфери культурної поваги й толерантності, вихованні полікультурної свідомості учнів у педагогічному процесі загальноосвітньої школи [199].

Під час вивчення предмета *«Полікультуралізм, міжрасові стосунки й виховання»* (до 2006-2007 навчального року мав назву *«Полікультуралізм, антирасизм і виховання»* [316]) майбутні вчителі під керівництвом викладача здійснюють теоретичне структурування відмінних концептуальних підходів до реалізації освітньо-виховної політики культурного й расового плюралізму. Питання багатокультурності розглядаються в сучасному загальносвітовому контексті, водночас простежується становлення й розвиток канадської полікультурної політики через з'ясування її історико-культурних, соціальних і політичних передумов у порівнянні з реалізацією цього феномену в інших країнах. На думку автора курсу К.-А. Мудлі, саме такий підхід, коли майбутні вчителі цілісно, свідомо й критично аналізують різні аспекти полікультурного й антирасистського виховання, забезпечує набуття ними достатньої педагогічної компетентності для успішного втілення принципів полікультурності й расової толерантності у шкільну практику в умовах

культурно диверсифікованого загальноосвітнього навчально-виховного закладу [306-7, 317]. З огляду на типовість цього курсу пропонуємо звернутися до детальнішого аналізу його структурної та змістової організації.

Обсяг академічної дисципліни складає 3 навчальні кредити (36 астрономічних / 48 академічних годин відповідно до американської системи зарахування кредитів). Курс є обов'язковим для вивчення, проте студенти можуть обрати його на третьому або четвертому році підготовки на здобуття ступеня бакалавра освіти [317].

Навчальний курс «*Полікультуралізм, міжрасові стосунки й виховання*» не має традиційного для української вищої школи розподілу на лекційні, семінарсько-практичні, лабораторні заняття й самостійну роботу, хоча всі ці види діяльності студентів і викладача реалізуються у процесі його вивчення. Організуючим елементом виступає тематика навчального предмета й спільна ініціатива суб'єктів педагогічного процесу. Основою навчально-методичного забезпечення дисципліни є інструктивно-методичні матеріали [307], що розкривають концепцію курсу, містять вимоги до роботи студентів з оволодіння знаннями, вміннями й навичками, теми занять, питання для обговорення й дискусії, переліки обов'язкової для вивчення та рекомендованої літератури, орієнтовну проблематику підсумкових залікових навчально-наукових робіт і мультимедійні ресурси. Крім цього, навчальна інформація представляється викладачем у вигляді наукових повідомлень, частина матеріалів надається студентам для копіювання [307:3]. В основі курсу □ два головні змістові напрями, для засвоєння яких застосовується переважно *порівняльний метод*:

(1) Теоретичні ідеї та підходи, на яких базується сучасна соціокультурна й освітньо-виховна політика підтримки етнокультурної та расової різноманітності суспільства. При цьому увага майбутніх учителів зосереджується на таких питаннях:

а) концепції, полеміка й наступність у теорії полікультурного виховання й міжрасових відносин;

- б) марксистський підхід до розв'язання проблеми расизму;
- в) розвиток теорії А. Вебера й питання полікультурності;
- г) соціально-антропологічний підхід до міжкультурних відносин;
- г) постмодерністський аналіз полікультурності й антирасизму.

(2) Ознайомлення з національними варіантами організаційно-правничих засад налагодження взаємодії етнокультурних груп, освіти й офіційної влади в різних країнах для забезпечення формування педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів на основі компаративного аналізу й узагальнення культурологічного, соціологічного й власне освітнього матеріалу. Канадський полікультуралізм порівнюється з відповідною політикою та практичними напрямками її реалізації в Австралії, Великобританії, Південній Африці та США [307:2].

Оцінювання знань, умінь і навичок із навчального предмета здійснюється за 100-бальною шкалою. Для успішного зарахування курсу майбутнім учителям необхідно виконати такі вимоги:

(1) Брати активну участь у дискусіях та обговоренні обов'язкової і рекомендованої для прочитання літератури. На кожному занятті студенти представляють стислий виклад матеріалу (1 друкована сторінка), що становить предметну основу для дискусії і має вміщувати власні запитання й критичний коментар за змістом прочитаного. На одному із занять кожен студент (самостійно чи в парі – залежить від кількісного складу академічної групи) виступає ведучим у дискусії. Максимальна кількість балів, які може одержати студент за ці види роботи, становить 10.

(2) Детально розкрити зміст і критично прокоментувати актуальні питання, які висвітлюються у двох-трьох науково-педагогічних статтях (на вибір, за рекомендацією викладача), пов'язаних із тематикою курсу. Термін звітності – до 31 травня, максимальна оцінка – 30 балів.

(3) Написати підсумкову залікову навчально-наукову роботу (20-25 друкованих сторінок) за такою проблематикою:

- самостійно чи за допомогою викладача обрати науковця й критично

дослідити його / її підходи до визначення терміна «культурна відмінність», до питань виховання в культурно диверсифікованому суспільстві та / чи полікультурного / антирасистського виховання;

– визначити дослідницьку проблему або окремий аспект у галузі полікультурного чи антирасистського виховання й провести теоретико-бібліографічне вивчення джерел для розкриття поставленого питання.

Попередня підготовка й написання роботи повинні бути завершені до 24 травня. Дослідження презентуються (10 хвилин) і обговорюються студентами на занятті наприкінці курсу. Кінцевий термін подачі остаточно оформленого дослідження □ 13 червня. За ці види робіт студентам щонайбільше може нараховуватися до 60 балів [307:3].

На заняттях майбутні вчителі, крім аналітично-дискусійного обговорення тематики академічної дисципліни та представлення власних навчально-наукових розробок, ознайомлюються з мультимедійними курсами, призначеними для полікультурного виховання школярів, переглядають тематичні навчальні кіно- й відеофільми, характеризують методичне забезпечення впровадження полікультурного компонента до змісту освіти [307:8].

Отже, спеціалізовані курси з теорії і методики полікультурного виховання та система їх навчально-методичного супроводу забезпечують формування складників полікультурної педагогічної компетентності майбутнього вчителя через засвоєння методолого-теоретичних засад і методики здійснення виховного впливу й реалізації мети навчання в умовах культурно диверсифікованого середовища загальноосвітньої школи Канади, а також залучення до самостійних наукових пошуків у цій педагогічній галузі.

### **4.3. Навчальні програми бакалаврату, магістратури і докторантури університетів США і Канади**

Американська система вищої школи має елективний характер, який полягає в тому, що після успішного зарахування до університету першокурсники обирають профільні та загальногалузеві навчальні дисципліни під керівництвом досвідчених педагогів. Саме цей підхід дає змогу реалізувати такі основні принципи вищої освіти Сполучених Штатів Америки, як свобода вибору та диференціація навчання. Тобто від початку студент не лише обирає вищий навчальний заклад, а й є активним учасником формування та планування навчального процесу, під час якого враховують його інтереси, можливості й уміння [62].

Структура підготовки бакалаврів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки відображає зміст їхньої підготовки, що послідовно реалізується через блоки навчальних курсів: професійно орієнтованих дисциплін, неорієнтованих професійно дисциплін, курсів гуманітарних наук, курсів підвищеної складності, курсів за вибором студентів та факультативних курсів. Зазначені дисципліни навчального плану в американському університеті надають широкі можливості для професійного становлення студента вже на рівні здобуття ним ступеня бакалавра гуманітарних наук, оскільки забезпечують опанування знань, навичок і вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Основними формами організації навчання у вищих педагогічних закладах США є лекційні та практичні заняття. Американські студенти самостійно записуються на заняття до того чи того викладача, що й визначає його популярність в університеті. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговує методика організації та проведення лекцій, що проходять не просто у формі передачі інформації та її конспектування. Під час лекції відбувається активне обговорення порушених проблем, пошук інформації, зворотній зв'язок з аудиторією, обмін думками для актуалізації пізнавальної

діяльності. У процесі опрацювання матеріалу важливе місце посідають проблемні ситуації як засіб стимулювання професійного мислення майбутніх учителів іноземних мов. Особливим і відмінним є те, що студенти наперед отримують конспект майбутнього заняття, у якому стисло охарактеризовані ключові поняття, сформульовані тези та запропоновано список наукової літератури, що забезпечує закріплення й розширення самостійної підготовки студентів, з'ясування суперечливих і незрозумілих питань під час самої лекції [61].

Неабияким надбанням американської системи вищої освіти є практика проведення практичних занять. Особливо поширеними є проблемно-пошукові практичні заняття, під час яких використовують евристичні бесіди, науково-дослідні проекти, рольові й імітаційні ігри. Студенти вчаться висувати гіпотезу, обґрунтовувати та перевіряти її, що є необхідною умовою розвитку креативного мислення. Значну ефективність проведення практичних занять, на нашу думку, забезпечує використання таких методів навчання, як проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідний.

Значну роль у підготовці бакалаврів з іноземної мови відіграє консультаційна робота викладачів зі студентами, що дає змогу з'ясувати питання щодо навчальних планів, пошуку інформації, виконання наукових досліджень тощо. Як правило, у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки консультаційне навантаження викладачів часто перевищує загальне навантаження лекцій і практичних занять [59].

Контент-аналіз навчальних програм для бакалаврів з іноземної мови дає підстави стверджувати, що всі вони мають низку вимог, які студент повинен виконати, відповідну кількість кредитних годин з предмета спеціалізації та професійно неорієнтованих предметів. Крім того, академічні програми можуть також охоплювати проходження практики чи стажування, виконання дипломного проекту та інші види роботи, передбачені факультетом чи коледжем університету.

Якщо студент прагне отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук, він обирає курси згідно з вимогами навчального плану за допомогою спеціально призначеного консультанта, який рекомендує ті навчальні предмети, які б найбільш відповідали і академічним вимогам, і особистим планам студента щодо подальшої професійної реалізації. Для цього також пропонуються дисципліни на вибір, які доповнюють професійно-орієнтовані курси [400].

Іншими складниками навчального плану є спецкурси, додаткові дисципліни, неорієнтовані професійно (a minor). На них відводиться до 28 годин кредитного часу. Крім того, близько 30 годин навчального плану відводиться на факультативні та інші додаткові заняття, які також є у складі інших академічних програм.

Програма гуманітарних наук (liberal studies courses), яку в обов'язковому порядку включено до програми навчання бакалавра, спрямована на всебічний розвиток випускника з вищою університетською освітою як свідомого громадянина, члена сучасного йому суспільства. Мета таких курсів □ формування критичного й творчого мислення студентів, допитливості в науковій сфері; забезпечення достатнього рівня володіння навичками усного й писемного мовлення; удосконалення вміння критично ставитись до прочитаного, аналізувати його зміст, етично обґрунтовувати свою думку; формування навичок кількісного та просторового аналізу; підвищення рівня володіння технічними засобами [195:68].

I. Пасинкова зазначає, що сучасні навчальні програми поділяються на кілька типів: лінійного; модульного; циклічного; складені за типом оповідання; складені за матричним типом.

Навчальні програми лінійного типу складаються із традиційних окремих елементів, узгоджених між собою та впорядкованих за складністю.

Максимальною гнучкістю в застосуванні навчального матеріалу відрізняються навчальні програми модульного типу. Модуль зазвичай складається із серії завдань, що передбачають формування певних навичок у студентів. Теми можуть бути такі: “Культурний шок”, “Мобільність та її



вплив на суспільство”, “Злочин і покарання” та ін.

Навчальні програми циклічного типу дають змогу опрацювати одну й ту ж тему кілька разів повторно. Кожного наступного разу ця тема опрацюється на складнішому рівні й вимагає засвоєння навичок підвищеної складності.

Складені за матричним типом навчальні програми забезпечують студентам максимальну гнучкість у виборі розмовних тем із запропонованою програмою переліку. Цей вибір здійснюється у довільному порядку. Такий тип навчальних програм добре підходить для “ситуаційного” змісту.

Навчальні програми, складені за типом оповідання, мають сюжетну лінію, що вводиться для того, щоб забезпечити тематичну послідовність. Водночас сюжетна лінія надає послідовності навчальній програмі, побудованій за функціонально-понятійним типом [195:77-79].

Дослідження типів навчальних програм курсів у провідних університетах США для підготовки бакалаврів, дає нам змогу дійти висновку, що їх мета □ не лише засвоєння знань з предметів спеціалізації, а й вироблення практичних навичок їх застосування. До їхніх характерних особливостей відносимо такі: чіткий функціональний розподіл між предметами; блоково-модульний підхід до побудови навчальних програм з орієнтацією на самостійність та індивідуальне навчання студентів; широко запроваджені інтегровані та міждисциплінарні курси з їхньою практичною зорієнтованістю, що також сприяє професійному становленню фахівців.

Аналіз різних типів навчальних планів, наукової та методичної літератури, присвяченої проблемам професійної освіти, дав змогу встановити, що в університетах США важливе значення надається методам підготовки до практичної діяльності студентів, методам розвитку творчого мислення, а також методам розвитку навичок спілкування.

В американській системі педагогічної освіти важливу роль як елемента процесу підготовки бакалаврів відіграє контроль знань, який відбувається у формі проміжного і рубіжного контролю знань студентів. Оцінка виступає

дієвим засобом стимулювання студентів, оскільки всі види їхньої роботи оцінюються практично систематично.

Загальна оцінка за курс початкового рівня зазвичай виставляється методом підсумовування балів. 15 % підсумкової оцінки при цьому складають бали за виконання домашніх завдань, кожний із двох проміжних тестів дає ще по 20 % оцінки, за підсумковий іспит студент отримує останні 45 % оцінки (ці пропорції відносні і можуть змінюватись при проходженні різних курсів) [257:133]. Отже, невиконання проміжних тестів і невідвідування занять автоматично призведе до зниження підсумкової оцінки.

Підсумкові іспити проводяться в письмовій формі у вигляді тестів. На більшості іспитах з курсів початкового рівня студенти виконують тести, які містять варіанти відповідей за принципом багатоваріантності вибору.

Професійна підготовки бакалаврів у вищих навчальних закладах США логічно пов'язана з ефективною системою післядипломної педагогічної освіти. У Законі “Про початкову й середню освіту” визначено характеристики підвищення кваліфікації, серед яких особливо важливими є неперервність, інтенсивність, покращення знань із предмета.

Підвищення кваліфікації вчителя середньої школи у США – це процес його поступового особистісного та професійного зростання на всіх етапах діяльності. Американські дослідники (Б. Бірман, М. Гарет, С. Лав, А. Портер) під ефективним підвищенням кваліфікації вчителів розуміють оптимізацію знань учителя та його педагогічних навичок. Д. Браун, Л. Еванс, В. Льюїс зазначають, що підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й іноземної мови, передбачає професійний розвиток педагога, формальну освіту, тренінги та неформальну підтримку.

Основна мета системи післядипломної освіти бакалаврів у США передбачає ознайомлення вчителів з новими напрацюваннями в галузі теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними

технологіями навчання, а також закріплення в педагогів навичок самостійного здобування знань, необхідних для професійного зростання.

Результати вивчення програм підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти дали змогу виокремити їхні характерні ознаки, як-от: побудова змісту підвищення кваліфікації на основі єдності базових і засвоєння принципово нових знань; виражена “адресність” програм підвищення кваліфікації; розширення освітнього середовища післядипломної освіти вчителів; різноманітність технологій навчання дорослих.

На основі власного досвіду спостереження С. Шандрук встановила, що специфічними ознаками структури підвищення кваліфікації вчителів у Сполучених Штатах Америки є впровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм; денне і заочне навчання; виїзні форми підвищення кваліфікації; безоплатний характер навчання; звільнення на період курсів від проведення занять у школі; зазначення в трудовому контракті пункту про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі; заснування спеціальних рад з оцінювання професіоналізму; впровадження процедури атестації.

Учитель середньої школи у Сполучених Штатах підвищує кваліфікацію кожні п'ять-шість років і має відновлювати ліцензію штату на право викладання відповідно до плану підвищення кваліфікації. Такий план передбачає триступеневе ліцензування: учитель-початківець, учитель-професіонал, учитель-наставник. Адміністрація шкіл активно сприяє індивідуальному професійному розвитку вчителів.

Аналіз праць американських науковців дозволяє виділити такі основні підходи до навчання в процесі підвищення кваліфікації бакалаврів:

– когнітивний – передбачає розвиток професійно-педагогічного інтелекту вчителя, збагачення системи предметно-методичних знань сучасними підходами до цілісного навчально-виховного процесу (Р. Білер, Дж. Гріно);

– особистісний – спрямований на розвиток особистості, розкриття унікальних можливостей кожного педагога (Л. Кольберг, А. Чикерінг);

– поведінковий – зорієнтований на зміну професійної поведінки вчителя на основі ефективних навчальних технологій (Д. Девідсон, Б. Скіннер);

– соціально-психологічний – передбачає вдосконалення професійно-комунікативної культури вчителя, підвищення ефективності взаємодії в системі “вчитель – учень” (Ф. Вітаро, Р. Свішер);

– андрагогічний – до уваги береться специфіка “дорослого учня” під час організації професійно-освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів (М. Кервін, М. Ноулз) [62].

Аналіз змісту освіти на рівні ступеня бакалавра не лише сприяє підготовці фахівців, які відповідали б вимогам часу, а й є необхідною передумовою для подальшої підготовки магістра відповідної спеціалізації у вищих навчальних закладах США.

Американські науковці, як і їхні зарубіжні колеги, досліджують не тільки різні питання підготовки вчителів у вищих педагогічних закладах, а й процес їх неперервної освіти і розвитку впродовж усього трудового життя. Професійний рівень розвитку вчителя великою мірою залежить від його особистісного розвитку. Чим вищий рівень загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки педагога, тим глибше він розуміє суспільні вимоги до особистості вчителя-професіонала.

Аналіз досвіду підготовки й перепідготовки бакалаврів у Сполучених Штатах Америки уможливив виокремлення таких особливо важливих і позитивних полікультурних засад в її структурі та змісті, як функціонування різноманітних програм і навчальних предметів з полікультурним контекстом; розвиток творчих здібностей і мислення студентів, мотивація їх до освіти впродовж життя та роботи в полікультурному середовищі школи; інтеграція теоретичних і практичних полікультурних компонентів; упровадження системи наставництва та організація консультативної роботи викладачів з полікультурних питань; систематична перевірка інтелектуального й особистісного полікультурного розвитку вчителя після завершення навчання.

Університети Канади є інтелектуальними ресурсами для громадськості та професійної спільноти. Найголовніші документи університетів Канади за останні роки висвітлюють питання викладання з двох точок зору. Одна з них пояснює зобов'язання університету щодо професійного викладання, інша ж обговорює різноманітність підходів щодо забезпечення якісного викладання. Ці дві теми відображені в договорах, які укладаються між викладачем та університетом, у документах стратегічного планування, у звітах досліджень студентів і професорсько-викладацького складу, офіційних документах факультетів. З одного боку стверджується важливість майстерності викладання в університеті, а з іншого – розробляється коло питань, ідей та політика щодо забезпечення майстерного викладання предмета [199].

Університети Канади є багатограними навчальними закладами. Широкий вибір дисциплін komponується із різноманітними науковими моделями та численними видами викладання. Основним завданням викладання є підготовка студентів рівня бакалаврату, а також навчання та виховання магістрів (graduate students) і докторів наук (post-doctoral scholars).

Факультети освіти університетів Канади досліджують, поширюють і намагаються бути прикладом знань про педагогічну діяльність і навчання. Вони надають послуги на локальному, національному та міжнародному рівнях у галузі педагогічної освіти, пропонуючи програми початкової педагогічної освіти, продовження педагогічної освіти, програми для здобуття наукового ступеня в освіті. Багатоступеневий характер підготовки спеціалістів передбачає взаємоузгодженість та наступність програм на кожному рівні [201].

В університетах Канади розроблено системи нумерації та кодування курсів. Усі курси, які пропонує своїм студентам університет, занесені до системи нумерації та кодування курсів (Course numbering and naming system). Номери курсів, які виключені з навчальних програм, не використовують принаймні 5-10 років. Це робиться для уникнення непорозумінь серед студентів, викладачів, департаментів, факультетів, адміністрації та різних

інституцій в процесі реалізації принципу „мобільності та портативності”. Назви предметів курсу позначають об’ємну сферу вивчення (зазвичай цілий департамент) і не використовуються для зазначення окремої спеціальності. Для прикладу подамо систему нумерації та кодування курсів Університету Альберти (див. Таблиця 4.1.).

Таблиця 4.1.

### Система нумерації курсів

Нумерація	Назва	Пояснення
000-099	Курси доуніверситетського рівня	
100-199	<i>Basic undergraduate</i> – початкові курси програми бакалавра	Зазвичай не вимагають передумов університетського рівня. Створені для студентів першого року навчання.
200-299	<i>Undergraduate</i> – курси програми бакалавра	Передумова – курси першого року навчання. Створені для студентів другого року навчання.
300-399	<i>Undergraduate</i> – курси програми бакалавра	Передумова – курси другого року навчання. Створені для студентів третього року навчання.
400-499	<i>Advanced undergraduate</i> – курси ускладненого типу для тих, хто продовжує навчання	Передумова – курси третього року навчання. Створені для студентів четвертого року навчання.
500-599	<i>Graduate</i> – курси програми магістра	Створені для студентів магістрантів першого року навчання за програмою магістрату та передових чи почесних студентів п’ятого року навчання.
600-799	<i>Graduate</i> – курси програми магістра	Створені для студентів магістрантів другого року навчання за програмою магістрату
800-899	<i>Special registrations</i> – спеціальні курси	
900-999	<i>Graduate Thesis and Project Numbers</i> – дипломні роботи та проекти	

Для характеристики програми та визначення вимог курси 100-199 називають молодшими курсами (Junior Courses), 200-499 – старшими курсами (Senior Courses).

Факультети освіти університетів Канади мають подібну структуру, хоча й відрізняються один від одного. Наприклад, факультет освіти Університету Альберти складається з чотирьох відділів та однієї школи (рис. 4.1.), до

складу яких входять 15 центрів та інститутів. Центри та інститути займаються дослідженнями в таких галузях, як міжнародна освіта, консультування, педагогічна освіта, письменність, дошкільне виховання, педагогіка, математика, природничі науки, технологія, психологія, тестування, мовлення та робота з учнями, які мають проблеми зі слухом. Кожен центр чи інститут прикріплений до відділу, що є частиною факультету.

Відділ політики в галузі освіти – це багатодисциплінарний відділ, який займається розвитком і розподілом стипендій, що надаються для дослідження політики в галузі освіти та її практики, оскільки вони стосуються лідерства, суспільства, культури та неперервної освіти.

Відділ психології освіти займається викладанням і дослідженням психології освіти, консультуванням зі шкільної психології та спеціальної освіти, роботи з учнями, що мають проблеми зі слухом, методики викладання англійської як другої мови.

Відділ початкової освіти пропонує експертизу в таких предметних галузях, як математика, мова, природничі науки, музика, фізичне виховання, мистецтво, соціальні науки, бібліотекарська справа, педагогічна освіта, раннє дитинство.

Школа бібліотечної та інформаційної справи пропонує програму ступеня магістра бібліотечної справи та інформації, що є єдиною програмою, акредитованою Асоціаціями бібліотек Канади та США. Робота Школи базується на мультидисциплінарних засадах доступу до інформації для використання в процесі викладання та дослідженнях.

Відділ середньої освіти пропонує екстенсивний перелік курсів і програм рівня бакалаврату й магістратури. Програма підготовки бакалаврів напряму середньої освіти на факультеті освіти готує спеціалістів для викладання всіх предметів у середній школі.

Служба студентів-першокурсників адмініструє всі питання вступу на університетські програми, портативність кредитів, інформацію про програму,

педагогічну практику, консультування студентів факультету освіти. Тут проводиться офіційний рейтинг кожного студента та контроль за його успішністю, а також звітування про проходження педагогічної практики.

Підрозділ „Технологія в освіті” – це база, що забезпечує можливості та надає допомогу з використання технології в процесі викладання та досліджень на факультеті освіти.

Факультети освіти славляться видатними науковцями, які згідно з напрямками діяльності факультетів займаються дослідженнями в таких галузях освіти, як:

- школа, учитель, розвиток навчальних планів;
- грамотність усіх канадців;
- освіта учнів із спеціальними потребами;
- освіта в багатокультурному та міжнародному середовищі;
- інформаційні технології та мультимедійні науки.

Окрім того, професорсько-викладацький склад факультетів освіти задіяний в процесі професійного розвитку педагога, розвитку навчальних програм, створенні навчальних матеріалів для використання в школі.

Студенти, які вступають на факультети освіти в Канаді, приєднуються до наукової спільноти, що характеризується міцними й тривалими традиціями викладання та наукових досліджень.

Факультети освіти забезпечують можливість професійної підготовки вчителя та здобуття наукового ступеня для тих осіб, які зацікавлені в педагогічній діяльності у вищих навчальних закладах (коледжі та університети). Програми підготовки бакалаврів представлені в дошкільній, початковій, середній освіті та освіті дорослого населення.

Кожна завершена програма бакалавра освіти дає змогу отримати сертифікат учителя в певній провінції Канади. Сертифікат учителя надається випускникові міністерством освіти за рекомендацією факультету освіти.

Факультети освіти університетів Канади визначають вимоги до абітурієнтів, які мають намір здобувати освіту на цих факультетах. Першою



вимогою є навички компетентного володіння англійською мовою, без чого неможливо отримати педагогічну освіту та сертифікат учителя. Тих осіб, які мають недоліки голосу, плинності мовлення чи артикуляції, скеровують в Центри мовлення, що діють при факультетах освіти для оцінювання мовленнєвої компетентності. Студенти, які потребують корекції усного мовлення, повинні пройти курс навчання для виправлення недоліків. Мовленнєва компетентність є однією із передумов доступу до курсів педагогічної практики. Ті студенти, які не досягнули певного рівня компетентності, до таких курсів не допускаються.

Згідно з принципами мобільності й портативності, факультети освіти університетів Канади передбачають можливість трансферу між програмами. Студенти, які бажають змінити напрям навчання, зобов'язані проконсультуватися з персоналом офісу заступника декана (це стосується бакалаврату). Студенти повинні бути готовими до виконання всіх вимог нового напрямку, тобто вивчення додаткових дисциплін.

Факультети освіти також пропонують послуги освіти тим студентам, чия програма бакалавра освіти (BEd – Bachelor of Education) була неактивною впродовж трьох років, або тим, хто не зміг отримати ступінь бакалавра впродовж 15 років. Таким особам пропонують перегляд програми і за необхідності реорганізацію її з урахуванням домінуювальних вимог.

Ті студенти, які навчалися в одному навчальному закладі, але мають наміри продовжити навчання на факультеті освіти іншого університету, повинні проконсультуватися із заступником декана факультету та отримати офіційне підтвердження про зарахування курсів, які вони вивчали в попередньому навчальному закладі, а також акцепцію кредитів факультетом освіти цього університету.

Студент має право приступити до навчання на одному із таких напрямів, як „Початкова освіта”, „Середня освіта”, „Освіта дорослого населення” і повинен завершити як мінімум один рік навчання (30 кредитів) після прийняття та реєстрації на факультеті освіти. Якщо студент розпочав

навчальний рік чи вивчення окремого курсу в іншому навчальному закладі, він не може претендувати на сертифікацію. Існує вимога щодо обов'язкового однорічного навчання на факультеті освіти університету тієї провінції, де майбутній учитель має намір проходити сертифікацію.

Після завершення навчання студент має право на сертифікацію. Сертифікати вчителя провінцій Канади видаються директорами „Бюро з сертифікації вчителів та розвитку освіти Уряду провінції” (Teacher Certification and Development of Education Provincial Government) громадянам Канади після отримання ступеня бакалавра освіти. Кожна заява на сертифікацію розглядається окремо. Особам, які притягалися до кримінальної відповідальності, сертифікат учителя не видається.

Факультети освіти рекомендують для сертифікації тих студентів, які успішно завершили програму навчання. Усі студенти, які вступають на факультет освіти, повинні захистити ступінь бакалавра (BEd degree). Для того, щоб бути рекомендованим на першу сертифікацію, студент має отримати сукупний середній бал не менше 5,5 з усіх курсів, необхідних для сертифікації.

Для здобуття ступеня бакалавра освіти студент університету Канади повинен завершити не менше двох років навчання і отримати 60 кредитів. Необхідно зауважити, що у зв'язку із насиченістю програми, відвідування певних занять є обов'язковим та необхідним.

На факультетах освіти студенти мають право на стаціонарне навчання (full-time program) та часткове відвідування занять (part-time program). Хоча для проходження пасивної й активної педагогічної практики необхідне стовідсоткове відвідування. Це стосується таких програм, як Бакалавр освіти, Бакалавр освіти (друга освіта), Бакалавр країнознавства/бакалавр освіти □ комбінована програма, Бакалавр музики/бакалавр освіти □ комбінована програма, Бакалавр фізичного виховання/бакалавр освіти (початкова), (середня освіта) □ комбінована програма, Бакалавр екології людини/бакалавр освіти □ комбінована програма, Бакалавр природничих наук (природничі

науки та освіта)/ бакалавр освіти (середня освіта) – комбінована програма. Для прикладу наведемо програму факультету Освіти Університету Альберти у Таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

### Навчальні програми факультету Освіти Університету Альберти

Абревіатура (назва англійською мовою)	Опис
BEd	Бакалавр освіти
BEd (after degree)	Бакалавр освіти (друга освіта)
BA (native studies)/BEd Combined degrees program	Бакалавр країнознавства/бакалавр освіти □ комбінована програма
BMus/BEd Combined degree	Бакалавр музики/бакалавр освіти □ комбінована програма
BPE/BEd (Elementary), (Secondary) Combined degrees program	Бакалавр фізичного виховання/бакалавр освіти (початкова), (середня освіта) □ комбінована програма
BSc in Human Ecology/BEd Combined degrees program	Бакалавр екології людини/бакалавр освіти □ комбінована програма
BSc (Specialization in Science and Education)/ BEd (Secondary) Combined Degrees program	Бакалавр природничих наук (природничі науки та освіта)/ бакалавр освіти (середня освіта) □ комбінована програма

Для вступу на програму бакалавра освіти необхідно закінчити допрофесійний семестр у будь-якому університеті чи коледжі та отримати щонайменше 24 кредити. Факультети освіти університетів Канади дають рекомендації щодо вибору курсів під час допрофесійного року навчання (Таблиця 4.3.)

Таблиця 4.3.

### Рекомендації щодо вибору курсів допрофесійного року навчання

Мова/література (6)		
Абревіатура	Назва курсу	Кредити
ENGL 100	Англомовна література від початків до сьогодні	6
ENGL 101	Критика читання та письма	6
CLASS 102	Міфологія Греції та Риму	3
C LIT 171	Вступ до порівняльного аналізу канадської літератури I	3
C LIT 172	Вступ до порівняльного аналізу канадської літератури II	3
Комп'ютерна грамотність (3)		
CMPUT 101	Вступ до комп'ютерної справи	3
CMPUT 114	Вступ до комп'ютерної науки	3
EDIT 202	Інструментарій технології для викладання та	3

	навчання (особливі рекомендації щодо обрання цього курсу)	
<b>Непедагогічні науки (9)</b>		
Непедагогічні науки	Будь-який курс за межами факультету освіти непедагогічного напрямку	9
<b>Вільний вибір (3)</b>		
	Будь-який предмет на будь-якому факультеті (включно з факультетом освіти)	3

Студенти, які здобувають ступінь „Бакалавра природничих наук (природничі науки та освіта)/ бакалавр освіти (середня освіта) – комбінована програма”, розпочинають своє навчання на факультеті природничих наук і навчаються там упродовж перших 2 років п’ятирічної програми. На факультеті освіти вони реєструються на початку третього року навчання. Проте комбінована програма не передбачає повторення незарахованого курсу більше, ніж один раз. Окрім того, студент не має права повторювати курс, з якого його знання були оцінені 4.0 чи більше.

Для отримання ступеня „Бакалавр освіти” та „Бакалавр освіти” (друга освіта) студент повинен: успішно завершити програму навчання з кількістю не менше ніж 60 кредитів (для осіб, що здобувають другу освіту – не менше ніж 30 кредитів); середній бал студента повинен бути 5.0; успішно виконати всі завдання педагогічної практики. За необхідності, студент може вивчати додаткові курси для отримання максимум 12 кредитів та середнього бала 5.0; середній бал студентів, яким присвоюється ступінь бакалавра з відзнакою, повинен складати 7.5.

Для отримання ступеня бакалавра освіти студенти вступають на другий рік навчання чотирирічної програми. Не існує вимог щодо обов’язкової наявності кредитів з основних і другорядних курсів, але, зазвичай, студенти вже мають певну кількість кредитів. Під час другого року навчання основною вимогою є опанування курсу ЕДРУ 200 – психологія освіти та викладання. Існує таке поняття, як професійний семестр під час другого та третього років навчання: вступний професійний семестр, прогресивний професійний семестр.

Для отримання ступеня „Бакалавр країнознавства/Бакалавр освіти” □ комбінована програма студент повинен: успішно завершити програму навчання з кількістю не менше ніж 150 кредитів із середнім балом 5.0, а також середнім балом 5.3 з усіх основних курсів країнознавства; успішно виконати вимоги релевантної програми та отримати рекомендації Ради школи країнознавства та факультету освіти; середній бал студентів, яким присвоюється ступінь бакалавра з відзнакою, повинен складати 7.5.

Для отримання ступеня „Бакалавр музики/Бакалавр освіти” – комбінована програма студент повинен: успішно завершити програму, додаткові курси; отримати рекомендації департаменту музики, факультету мистецтв, факультету освіти; середній бал студентів, яким присвоюється ступінь бакалавра з відзнакою, повинен складати 7.5.

Для отримання ступеня „Бакалавр фізичного виховання/Бакалавр освіти (початкова), (середня освіта)” □ комбінована програма студент повинен: успішно завершити програму навчання з кількістю не менше 60 кредитів (для осіб, що здобувають другу освіту – не менше 30 кредитів); середній бал студента повинен бути 5.0; успішно виконати всі завдання педагогічної практики. За необхідності, студент може вивчати додаткові курси для отримання максимум 12 кредитів та отримання середнього бала 5.0.

Для отримання ступеня „Бакалавр екології людини/Бакалавр освіти” □ комбінована програма студент повинен: успішно завершити програму навчання з кількістю не менше 60 кредитів (для осіб, що здобувають другу освіту – не менше 30 кредитів); середній бал студента повинен бути 5.0; успішно виконати всі завдання педагогічної практики. За необхідності, студент може вивчати додаткові курси для отримання максимум 12 кредитів та отримання середнього бала 5.0.

Для отримання ступеня „Бакалавр природничих наук (природничі науки та освіта)/ бакалавр освіти (середня освіта)” □ комбінована програма студент повинен: успішно завершити програму навчання з кількістю не менше 90 кредитів з середнім балом 5.5, а також середнім балом 6.0 з усіх основних

курсів програми; успішно виконати вимоги релевантної програми; отримати рекомендації Ради школи країнознавства та факультету освіти. За необхідності, студент може вивчати додаткові курси для отримання максимум 12 кредитів та середнього бала 5.0; середній бал студентів, яким присвоюється ступінь бакалавра з відзнакою, повинен складати 7.5.

Основними принципами, які лежать в основі програм педагогічної підготовки, є:

- освіта вчителя – це процес, який триває впродовж життя. Окрім основної підготовки, початкова педагогічна підготовка повинна супроводжуватися особистісним розвитком, який характеризується об'єктивною самооцінкою і вдосконаленням, усвідомленням необхідності здобуття знань і навичок, необхідних для подальшого навчання;

- усі програми педагогічної підготовки мають забезпечувати майбутнім учителям можливість набуття основних практичних навичок, знання теорії та її зв'язку з практикою, прогресивних вчень і професійної компетентності;

- факультети освіти представляють якісні програми педагогічної підготовки й визнають важливість постійного контролю, оцінювання та вдосконалення власних пропозицій для ефективного відображення змін, що відбуваються в суспільстві, та розвитку знань.

Програма „Освіта дорослого населення” – це програма продовження професійної освіти для дорослих освітян та інструкторів (викладачів), що працюють на різноманітних курсах підвищення кваліфікації педагогів. Курси можна обирати відповідно до програми й індивідуальних планів відвідування університету. Зазвичай, мінімальною вимогою для завершення програми є один рік стаціонарного навчання. Курси оцінюються в 30 кредитів, з яких 24– це кредити за курси педагогічного напрямку (розвиток навчальних планів та освіти дорослого населення, управління навчальним процесом дорослого населення, психологія освіти та діяльність педагога, оцінювання навчального процесу дорослого населення, педагогічна практика та ін.), а 6 – непедагогічного (етика та право в педагогічній діяльності).

Департаменти початкової освіти пропонують програму „Початкова освіта”, що готує вчителів початкової школи, які можуть викладати всі предмети початкової школи та сприяти навчанню всіх дітей на початковому рівні освіти в суспільстві, що характеризується присутністю представників різних культур. Компетентність учителя залежить від знань предмета, педагогіки, аналітичного мислення та навичок вирішення проблем, професійної етики, чуйності та поваги до дітей і їх соціокультурного оточення, а також усвідомлення процесу освіти в соціальному, політичному й економічному середовищі. Розвиток понять, необхідних для ідентифікації особистості в суспільстві, розвиток професійної відданості, відображеної в особистій філософії освіти, є цілями Департаменту початкової освіти.

Усі студенти напряму „Початкова освіта” опановують програму, яка готує кваліфікованих учителів для роботи в початковій школі загальноосвітньої школи Канади. Загальна кількість кредитів, необхідних для завершення програми, – 120. Програма передбачає засвоєння курсів непедагогічного напряму (мова, література, математика, природничі науки, мистецтво, валеологія), курсів „суть освіти” (психологія освіти та діяльність педагога, педагогічна практика, навчальні плани та викладання предмета), комп’ютерних курсів (використання комп’ютерних технологій у навчальному процесі), курсів „суть професії” (управління навчальним середовищем, етика та право в педагогічній діяльності, інклюзивна освіта, педагогічна практика), другорядних курсів, курсів непедагогічного напряму та вільного вибору.

Факультети освіти пропонують програму „Середня освіта”, що передбачає педагогічну практику тривалістю 14 тижнів. Під час вступного професійного семестру студенти проходять активну педагогічну практику впродовж 4 тижнів (викладання предметів другої спеціальності), а також впродовж 9 тижнів (викладання предметів основної спеціальності) – під час прогресивного професійного семестру. Всі студенти напряму „Середня освіта” повинні обрати предмети основної спеціальності (36 кредитів) і

другої спеціальності (18 кредитів), які готують їх до викладання специфічних предметів у школі. Програма „Середня освіта” передбачає опанування курсів непедагогічного напрямку (грецька та римська міфологія, технічний інструментарій для викладання та навчання), курсів „суть освіти” (педагогічна практика, психологія освіти та педагогічна діяльність, етика та право в педагогічній діяльності), курсів „суть професії” (педагогічна практика, оцінювання, управління навчальним середовищем, інклюзивна освіта, навчальні плани та викладання), основних і другорядних курсів (див. Додаток Д).

Додатковою програмою в напрямі „Середня освіта” є „Професія та технологія”, яка складається з 4 основних курсів і 4 другорядних (Таблиця 4.4.).

Таблиця 4.4.

### Програма „Професія та технологія”

<i>Основні предмети</i>	<i>Другорядні предмети</i>
<b>Бізнес і технологія</b> – підприємство та інновації, фінансовий менеджмент, обробка інформації, правознавство, менеджмент і маркетинг, туризм	<b>Бізнес і технологія</b> – підприємство та інновації, фінансовий менеджмент, обробка інформації, правознавство, туризм
<b>Екологія людини</b> – розвиток кар’єри, здоров’я суспільства, їжа, мода	<b>Екологія людини</b> – здоров’я суспільства, їжа, мода
<b>Ресурси</b> – сільське господарство, енергія та корисні копалини, лісництво, дика природа	<b>Ресурси</b> – сільське господарство, енергія та корисні копалини, лісництво, дика природа
<b>Технологічна освіта</b> – комунікаційні технології, технології будівництва, дизайн, електротехнології, виробництво, логістика, механіка	<b>Технологічна освіта</b> – комунікаційні технології, технології будівництва, дизайн, електротехнології, виробництво, логістика, механіка

\*Другорядні дублюють основні?

Організацією педагогічної практики на факультетах освіти університетів Канади займається підрозділ педагогічної практики, що входить до складу служби студентів-новачків (див. Додаток К). Підрозділ педагогічної практики тісно співпрацює з провінційними асоціаціями вчителів, Федерацією вчителів Канади та забезпечує місця для проходження практики студентами в школах Канади.



Згідно з домовленостями, між школами й університетами передбачається повне навантаження студента під час проходження пасивної та активної педагогічної практики. Університети створюють відповідні можливості для відвідування занять у вечірній час, хоча навантаження студента не повинно перевищувати ½ програми. Студенти, які не отримали позитивної оцінки за практику, повинні пройти її повторно. У випадку повторної негативної оцінки перед студентом ставиться вимога припинити навчання на факультеті освіти.

Проходження педагогічної практики студентами факультету освіти – це процес, який складається з кількох елементів: реєстрація студента, власне практика, звітування про проходження практики [199].

Зазначимо, що на факультетах освіти університетів Канади навчаються особи з різноманітними фізичними вадами, яким факультети забезпечують можливість проходження педагогічної практики на території університету, а також передбачають проведення консультацій із тими студентами, які мають проблеми зі здоров'ям і мовленням.

Педагогічна практика – це процес вступу до професійної діяльності, під час якого студенти мають змогу застосувати теоретичні знання та почати формувати власний стиль викладання, а також перевірити ефективність власної навчальної діяльності, проаналізувати переваги та недоліки програми підготовки. Щоденні спостереження і ситуативні знання викладача щодо навчального матеріалу, методів навчання, шкільної та позашкільної обстановки та ін. – все це складає сутність його персональних практичних знань і професіоналізму.

Педагогічна практика впродовж 14 тижнів розподіляється так:

- 5 тижнів під час вступного професійного семестру – викладання предметів другої спеціалізації,
- 9 тижнів під час прогресивного професійного семестру – викладання предметів основної спеціалізації.

Кожен етап педагогічної практики освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра в Канаді спрямований на опанування конкретних аспектів педагогічної діяльності, а також є послідовним і сумарним. „Професія вчителя – це важка праця, яка з кожним роком потребує від педагога взяти на себе додаткову відповідальність. Для усвідомлення всієї складності праці педагога в середній школі необхідно досліджувати їхню щоденну роботу за допомогою розповідей із практики та інтерв'ю [89, с. 54]”. Вивчення курсів скомпоноване так, щоб надати допомогу студенту-вчителю.

Педагогічна практика вступного професійного семестру передбачає вивчення чотирьох курсів в університеті, що оцінюються 3 кредитами кожен, та проходження педагогічної практики в школі впродовж п'яти тижнів (див. Додаток Е).

**EDEL 394** – Вступ до курсу „Мова та навчальний процес у контексті навчальних планів”. Цей курс фокусує увагу на мові та процесі навчання за допомогою навчальних планів, вивчає способи впливу мови на процес навчання та досліджує роль мови в процесі мислення; пропонує вступ до планування, організації та програм навчання в класному середовищі. Вчителі потребують усвідомлення ролі мови в процесі навчання для використання учнями мови. Цей курс забезпечує основи, на яких будується стратегія розвитку усного мовлення, читання, письма в навчальних планах.

**EDPS 310** – Управління навчальним середовищем. Цей курс досліджує участь учителів як професіоналів у процесі управління навчальним середовищем у соціальному та організаційному контексті, а також структуру шкільної освіти.

**EDPY 301** – Інклюзивна освіта: адаптація викладання до студентів із спеціальними потребами. Курс вивчає характеристики учнів, які мають фізичні вади, особливі обдарування і таланти, а також представляють різні освітні, культурні, лінгвістичні основи. Основна увага приділяється індивідуальним навчальним планам, адаптованим до роботи в класі, що характеризується різноманітністю індивідуальностей.

**EDPY 303** – Оцінювання знань. Курс розвиває розуміння важливих концепцій і питань оцінювання знань і вмінь учня, а також розвиває компетентність володіння інструментарієм і процесом оцінювання діяльності учня.

**EDFX 350** – педагогічна практика вступного професійного семестру напряму „середня освіта”. Дає змогу студентам-вчителям інтегрувати теоретичні та практичні знання в конкретному шкільному контексті впродовж 5 тижнів.

Програма вступного професійного семестру передбачає розвиток педагогічних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя:

- уміння та навички розроблення плану уроку; адаптації зразків планів уроків до специфічних тем і вікових груп учнів; засвоєння правил планування окремого уроку та тематичного планування (такі завдання виконуються після першого тижня практики в школі для орієнтації на конкретний клас, контекст, тему); освоєння принципів планування уроку; диференціація зразків планів уроків щодо спеціальних потреб та інтересів; застосування системи оцінювання в плануванні уроку та тематичному плануванні;

- розвиток педагогічного усвідомлення значення знань сутності дисципліни: ознайомлення з методикою аналітики основних концепцій навчальної дисципліни; засвоєння основних принципів адаптації навчальних планів і викладання до спеціальних потреб; усвідомлення важливості постійного спостереження за прогресом учня;

- усвідомлення різноманітності методів викладання; ознайомлення з методикою викладання та організацією класу, що відповідають сутності засвоюваного матеріалу: демонстрації, уроки-проекти; ознайомлення з різноманітними підходами до викладання, а також із фактом практики та техніки, які відповідають соціальному, культурному та організаційному контекстам навчального середовища; навички й уміння застосування методики викладання в роботі зі студентами із спеціальними потребами та

фізичними вадами; усвідомлення різноманітних стратегій викладання відповідно до спеціальних потреб; засвоєння стратегій і техніки планування; усвідомлення значення співпраці між колегами в процесі планування роботи школи; навички й уміння використання результатів оцінювання для подальшого планування та модифікації викладання;

- здобуття знань про академічний процес; дослідження та використання теорій навчання, які впливають на дослідження навчального процесу, викладання, навчальних планів з окремих дисциплін; засвоєння стратегії управління навчальним середовищем; усвідомлення основних теорій навчального процесу відповідно до спеціальних потреб;

- навички й уміння оцінювання праці учня; засвоєння методики адаптації загальних стратегій оцінювання відповідно до вимог окремої дисципліни; ознайомлення із критикою методів оцінювання; засвоєння структури тестів/оцінювання діяльності, самооцінювання, шкали оцінок і звітування, принципів оцінювання;

- усвідомлення стратегій і техніки управління навчальним середовищем; заосвоєння структури діяльності та процесу побудови порозуміння між класом і вчителем у контексті предмета; вивчення факторів позитивного впливу на навчальне середовище та стратегії розвитку колективних проєктів; усвідомлення значення управління класом, прийняття рішень учителем на основі довіри до учня та віри в його здатність навчатися, усвідомлення навчальних потреб учня та соціокультурних особливостей учасників навчального середовища;

- усвідомлення багатогранності допоміжних технологій, організації робочого місця, модифікації середовища для сприяння навчальному процесу;

- уміння й навички інтегрувати технології у власну діяльність; ознайомлення з можливостями впровадження технології в повсякденну педагогічну діяльність; критичний аналіз ролі та послідовності використання новітніх технологій; розвиток фахової діяльності вчителя з використанням технологій для педагогічного дослідження, вирішення проблем, прийняття

рішень; навички й уміння використання технологій, а також он-лайн-прикладів у процесі педагогічної практики для створення документації; уміння використовувати бази даних, приклади аналітики, комп'ютеризовані системи оцінювання успішності учнів.

Програмою передбачено засвоєння знань контекстуальних факторів викладання:

- усвідомлення, уміння й навички знаходження відповідних навчальних документів провінції Канади, у якій працює педагог; ознайомлення з навчальними програмами провінції, можливостями доступу до документації, а також додаткових ресурсів; уміння знаходити відповідну документацію та додаткові ресурси на WEB-сайтах; ознайомлення з навчальними програмами й розвиток навичок і вмінь з визначення результатів навчального процесу;

- усвідомлення соціального контексту школи та принципів навчання учнів із фізичними вадами у звичайному середовищі (інклюзивне навчання); усвідомлення принципів співпраці між суспільством і школою; усвідомлення принципів поєднання знань про походження учня та навчальне середовище;

- розуміння, навички й уміння оцінювання ролі батьків; усвідомлення вибору предметів, матеріалів та тем, які презентуються в класі; розвиток і застосування партнерства між школою, сім'єю, суспільством; усвідомлення принципів академічної та соціальної співпраці; співпраця з представниками педагогічної професії; навички й уміння формального й неформального звітування перед батьками; використання відповідної мови;

- усвідомлення різноманітності й неповторності кожного учня; ознайомлення з великою кількістю спеціальних потреб; навички й уміння соціальної інтеграції різноманітних учнів в одному класному середовищі для вивчення англійської як другої мови; уміння й навички використання знань походження учнів і спеціального забезпечення з метою освоєння англійської як другої мови;

- уміння й навички створення навчального середовища з урахуванням різноманітності рас, етнічного походження, сексуальної орієнтації, статі,

віку, зовнішнього вигляду, соціального класу, навчальних та інших здібностей; навички й уміння створення та використання середовища, сприятливого для навчального процесу; навички й уміння виявлення та використання особливостей учня з метою сприяння інклюзивному навчанню;

- розвиток педагогічної практики під час вступного професійного семестру з метою набуття навичок й умінь проведення занять; ознайомлення з документацією Асоціації вчителів провінції; інтеграція принципів процедури оцінювання.

Усвідомлення професіоналізму та належності вчителя до професійної спільноти потребує виховання майбутніх учителів з перших днів здобування фаху. Саме тому програмою передбачено вивчення таких елементів:

- ресурси, агенції, організації, що здійснюють підтримку професійного розвитку вчителів; ресурси з окремих академічних дисциплін (рекомендовані для використання в школах провінції); зустрічі з представниками різноманітних професійних освітніх організацій провінції; ознайомлення з Асоціаціями вчителів провінції, її департаментами й діяльністю; ознайомлення з ресурсами різноманітних освітніх організацій провінції;

- розуміння кодексу професійної етики та поведінки; ознайомлення із шкільною політикою та документацією про учнів зі спеціальними потребами; ознайомлення з документом „Принципи практики справедливого оцінювання учнів у системі освіти Канади”;

- усвідомлення потреби в неперервній освіті та професійному розвитку; усвідомлення значення неперервної освіти та самокритики.

Що стосується попередньої компетентності у викладанні, то програмою передбачено участь студентів-учителів у проходженні практики їх одногрупниками й розвиток:

- навичок і вмінь ведення спостереження за проведенням уроку колегою;

- описового й аналітичного оцінювання діяльності студентів-одногрупників;

- оволодіння інструментарієм і процедурою оцінювання

Педагогічна практика прогресивного професійного семестру передбачає вивчення кількох курсів (початкова освіта – 5 тижнів; середня освіта – 5 тижнів) в університеті (Таблиця 3.5.) та дев'яти тижнів педагогічної практики в школі.

Таблиця 4.5.

**Курси, що входять до складу педагогічної практики  
прогресивного професійного семестру**

<i>Початкова освіта:</i>	
<b>EDPS 410</b> – Етика та законодавство у викладанні.	Цей курс вивчає етичну та юридичну відповідальність учителя. Серед аспектів, які вивчаються, □ покарання та образа дітей; свобода слова й академічна свобода; права батьків та автономність учителя; питання рівності всіх учнів незалежно від здібностей, раси і статі; справедливість в оцінюванні, особисте життя вчителя та обов'язки публічності; ідеологія та навчання цінностей.
<b>EDEL 3xx</b>	Вступ до навчальних планів, планування та викладання різноманітних предметів у початковій школі.
<b>EDFX 425</b> – Напрямок „Початкова школа”: педагогічна практика прогресивного професійного семестру.	Мета цієї педагогічної практики □ усвідомлення студентами-вчителями багатогранної ролі, функцій і комплексності вчителя за допомогою залучення їх до різноманітної роботи в школі. Основним завданням є забезпечення студентам можливості теоретизувати, практикувати, випробовувати, ставити під сумнів, аналізувати та робити висновки. Це можливість досліджувати навчальні ситуації після вивчення навчальних планів та особливостей викладання.
<i>Середня освіта:</i>	
<b>EDSE 4xx/4yy</b>	Ці курси спрямовані на педагогічні знання й теоретичні знання обраної спеціальності, стратегії викладання, навчального процесу.
<b>EDFX 450</b> – Напрямок „Середня освіта”: педагогічна практика прогресивного професійного семестру.	Мета цієї педагогічної практики □ усвідомлення студентами-вчителями багатогранної ролі, функцій і комплексності

	вчителя за допомогою залучення їх до різноманітної роботи в школі. Основним завданням є забезпечення студентам можливості теоретизувати, практикувати, випробовувати, ставити під сумнів, аналізувати та робити висновки. Це можливість досліджувати навчальні ситуації після вивчення навчальних планів та особливостей викладання.
--	--

Факультети освіти надають змогу студентам проходити практику не тільки в міських школах, а й у сільській місцевості провінцій. Під час проходження педагогічної практики „адміністрація школи повинна забезпечувати безпечне робоче середовище для кожного: учителів, учнів, допоміжного персоналу, батьків [225, с. 10]”, а студенти зобов’язані дотримуватись певних правил поведінки відповідно до Кодексу професійної поведінки асоціації вчителів провінції та Кодексу поведінки студентів університету, а саме:

- визнавати й усвідомлювати, що добробут учнів не повинен визначати стосунки в учнівському колективі, і вчитель несе відповідальність за позитивний робочий клімат у класі.
- дотримуватись етичних і професійних норм щодо всіх членів шкільної спільноти.

Оцінювання педагогічної практики студентів здійснюється всіма учасниками цього процесу:

- викладачі університету – наставники обговорюють із практикантами поточні проблеми та щоденно усно й письмово забезпечують аналіз роботи студентів-учителів, дають рекомендації (див. Додаток Л);
- студенти-практиканти беруть участь в обговореннях проведених занять і дають самооцінку;
- студенти-практиканти щоденно пишуть звіти про проведenu роботу, де відображають свої погляди, враження;



- викладачі університету – наставники обговорюють і здійснюють остаточне оцінювання педагогічної практики студента.

Під час прогресивного професійного семестру студенти мають змогу проходити педагогічну практику впродовж 9 тижнів. Це означає, що їм надається змогу інтегрувати теоретичні й практичні знання в конкретний шкільний контекст. Студенти мають змогу:

- проводити заняття та вивчати конкретні теми шкільної програми з певного предмета;
- застосовувати методи управління, планування та оцінювання процесу навчання учнів;
- індивідуалізувати стиль викладання відповідно до вимог учнів із різними потребами.

Отже, під час проходження педагогічної практики студенти практично ознайомлюються із сутністю обов'язків учителя загальноосвітньої школи. Оскільки класи відрізняються наповнюваністю, учнями з різним рівнем здібностей, інтересами, потребами та проблемами, необхідно використовувати різноманітні методика викладання для заохочення учнів, розширення їхніх інтересів, максимізації індивідуального навчального процесу. Крім того, кожен предмет потребує дотримання певних правил та інструкцій. Учитель має володіти предметом, уміти підготувати презентацію, доступно і творчо представити суть. До обов'язків учителя Канади входить підготовка занять і використання додаткових матеріалів, організація роботи окремих осіб чи груп учнів, які потребують допомоги.

#### **4.4. Педагогічна практика майбутніх учителів у полікультурному шкільному просторі Канади і США**

Професійна педагогічна підготовка вчителя у вищій школі Канади і США нині характеризується значною практичною спрямованістю, ще більш підсиленою реформуванням системи педагогічної освіти країни на межі ХХ-ХХІ століть [138:12; 241; 337:20-1; 356:2-3]. Поглиблення практичної

зорієнтованості цієї підготовки базується на компетентнісному підході («передбачає можливість мобілізувати набуті знання, вміння й навички у професійному акті, що перетворюється на цінний, успішний, результативний і відтворюваний досвід, пов'язаний із реалізацією завдань навчання і виховання» [333:119]) і відбувається в річищі наукової дискусії навколо проблеми пошуку оптимального поєднання теорії і практики в підготовці вчителів, що зумовлена дихотомією знань, здобутих під час навчання у виші, та знань, умінь і навичок, засвоєних в результаті практичної діяльності в шкільному класі [356:7-8]. З одного боку, *«академічні дисципліни все ще залишаються центральним елементом програм підготовки вчителя»* [255:330], з іншого, самé поняття *«теорія»* поступово розширюється завдяки включенню до розуміння наукового знання, здобутого професійними дослідниками в наукових установах, практично зорієнтованих, перевірених і водночас теоретично узагальнених знань, сформованих у результаті впровадження гіпотез, виведених із досвіду вчителями-практиками, чи *«шкільними дослідниками»* [356:7]. У зв'язку з цим канадські науковці пропонують кілька шляхів посилення практичної складової підготовки майбутніх учителів, зокрема, через здійснення науково-педагогічних досліджень на основі безпосереднього (експериментального) вивчення навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів [280:32-5], підготовку професійних портфоліо як засобу поєднання зовнішніх теоретичних знань, власних висновків і відповідей на питання, що впливають із практичної участі в діяльності школи [265:41-3].

Далі пропонуємо з'ясувати структуру, організаційні засади, терміни й зміст педагогічної практики в полікультурному шкільному просторі Канади в контексті полікультурної підготовки майбутніх учителів у виші.

Відразу зазначимо, що тривалість педагогічної практики, як правило, визначається вчительськими асоціаціями спільно з вищими навчальними закладами відповідно до положень про сертифікацію вчительської професії, декларацій шкільних рад і угод про співпрацю з університетами чи

коледжами в кожній окремій провінції, і тому може значно відрізнятись (від 2 [265:32] до 15 [344:24] тижнів на навчальний рік. Наприклад, Міністерством освіти й *Учительською Асоціацією* провінції Манітоба встановлено, що «сертифікація вчителя для роботи в загальноосвітніх закладах провінції передбачає проходження ним за період навчання педагогічної практики в школі тривалістю щонайменше 24 тижні» [242:14]); водночас, можна говорити про певну уніфікованість змісту й вимог до неї [194, 200, 221, 228, 244, 361].

Стисло схарактеризуємо педагогічну практику як форму підготовки майбутніх учителів на прикладі *Університету Квінс* (Кінгстон, Онтаріо). Підготовка бакалавра освіти (навчання за основною, не екстернатною, програмою здобуття (першої) вищої освіти) передбачає чотирирічний курс із вибором наприкінці першого року спеціалізації: початкова й молодша (до 6 класу) чи середня й старша (7-12 класи) загальна освіта. Співробітництво університетів *Квінс* і *Трент* (Перерборо, Онтаріо) дає змогу студентам оволодіти подвійними спеціальностями: бакалавр мистецтв / освіти, бакалавр наук / освіти, бакалавр музичного мистецтва / освіти, бакалавр комп'ютерних наук / освіти [221]. При цьому практика в загальноосвітніх закладах упродовж перших трьох років навчання складає щонайменше 7 тижнів, на четвертому курсі практика в школі й альтернативна практика триває 15 тижнів [344:24].

Кожна педагогічна практика розпочинається з кількох «днів орієнтації», присвячених з'ясуванню організаційних питань, уточненню завдань, консультаціям із керівниками від університету й школи, отриманню й підготовці необхідних довідок і документації тощо. Упродовж першого року навчання педагогічна практика, оскільки спеціалізацію ще не обрано, рівномірно розподіляється між початковою чи молодшою та старшою школою, причому майбутні вчителі мають широкі можливості для її проходження: від половини навчального дня й до повного тижня чи будь-якої їх комбінації; єдиною умовою є попереднє планування перебування в школі

на початок навчального року. Під час другого й третього років навчання практика проводиться у шкільних класах відповідно до спеціалізації майбутніх учителів, можливість вибору студентом часу її проходження зберігається [241].

Випускна (*розширена*) практика впродовж останнього року навчання у виші складається з 12 тижнів у загальноосвітніх навчальних закладах, розподілених за трьома блоками від початку навчального року до лютого-березня; на відміну від попередніх практик, термін її проведення регламентується університетом [241]. Цікавим і корисним компонентом практичної підготовки впродовж четвертого курсу є так звана «альтернативна практика» тривалістю в три тижні, зміст якої обирається студентами відповідно до власних інтересів із таких варіантів: *суспільне виховання в етнокультурній громаді; мистецтво й драматургія як засоби й середовище виховання* (на базі творчих гуртків, студій та ін.); *екологічне виховання й збереження навколишнього середовища* (у виїзному натуралістичному таборі); *міжнародна співпраця в полікультурному контексті* (проводиться в інтернаціональних школах або за межами Канади й зосереджується на вивченні / викладанні культурологічних курсів та іноземних мов); *позашкільне й експериментальне виховання* (передбачає участь у роботі позашкільних освітньо-виховних, культурних, інших закладів: музеїв, галерей, наукових установ (які працюють із молоддю, наприклад, обсерваторій, зоопарків, акваріумів, космічних центрів тощо)); *освітній менеджмент; навчання й виховання дітей, які потребують підвищеної педагогічної уваги та з особливими потребами* (асоціальні, з вадами фізичного і психічного розвитку, його затримкою, інваліди й ін.); *соціальна робота й глобальне виховання* (загальні проблеми освіти й виховання у світовому масштабі, освіта як умова забезпечення соціальної справедливості); *навчання й виховання обдарованих дітей* (психолого-педагогічна діагностика, участь в експериментальних програмах, розроблення методик і навчально-виховна робота з такими дітьми) [331].

Якщо в *Університеті Квінс* усі майбутні вчителі беруть участь в альтернативній практиці, хоча й обирають її спрямування, то, наприклад, в *Університеті Британської Колумбії* [200:11] чи *Педагогічному Інституті Університету Торонто* до цього виду практики допускаються тільки найкращі студенти за рекомендаціями шкіл і керівників від вишу [267:31].

Схарактеризуємо нормативно-організаційне й змістове наповнення педагогічної практики на прикладі тих елементів її навчально-методичного забезпечення, які, вважаємо, безпосередньо стосуються професійної підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади.

У методичному посібнику з педагогічної практики *Університету Квінс* і в деяких джерелах [220:21; 242:5-18], окрім нормативно-регулюючих документів або витягів із них, організаційних засад, викладу прав, обов'язків і вимог до студентів-практикантів, пояснення змісту й завдань, системи оцінювання, методичних рекомендацій і порад, уміщено розділ «*Рівність і практика педагогічної діяльності*», у якому розкриваються питання расової, соціальної, культурної, гендерної рівності під час навчально-виховної взаємодії учасників педагогічного процесу з опорою на чинні нормативно-правові акти Канади, провінції, університету, вчительських спілок і шкільних рад і на прикладах, що ілюструють ці положення й можливі випадки їх порушення [404:23-7].

Завданнями педагогічної практики передбачено вивчення соціокультурних особливостей і культурної своєрідності учнів, які слід урахувувати під час подальшої організації навчально-виховної взаємодії у класному колективі та її індивідуалізації з окремими дітьми, через спостереження за діяльністю школярів, безпосереднє спілкування з ними та з педагогічними працівниками й родиною, використання тестових методів психолого-педагогічної діагностики [347:3-4; 404:51; 487:25].

Упродовж педагогічної практики важливими критеріями оцінювання результативності викладання навчальних дисциплін за фахом студентів

визначено забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграцію соціокультурного змісту як засобу гуманітаризації навчально-виховного процесу, а також відповідність дібраного матеріалу й методики його подачі освітньо-виховним потребам і культурним очікуванням дітей [200:25, 244:23-34]. Окрім того, під час педагогічної практики майбутні вчителі втілюють виховний компонент у зміст діяльності школи, зокрема й розділи та напрями глобального й соціального виховання, що передбачають розвиток усвідомлення власної культурної ідентичності, ознайомлення з культурною різноманітністю Канади та світу й спрямовані на формування полікультурної компетентності учнів [див. 2.1:82-9, 232:16-7, 244:59].

Водночас канадські науковці здійснюють послідовний моніторинг і конструктивну критику недоліків у практичній підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному просторі загальноосвітньої школи, зокрема, з-поміж її вад називають: розбіжності між змістом академічних курсів теоретичного навчання в університеті й знаннями, вміннями та навичками, яких вимагає практична діяльність учителя [672:7-8]; брак професіоналізму й невідповідності учителів □ керівників практики від школи в галузі полікультурного виховання і, як наслідок, ігнорування ними цього напрямку соціально-педагогічної діяльності [530:94-8]; стереотипну зосередженість професійно зорієнтованої діяльності студентів під час практики на змісті й методиці навчальних дисциплін, які ними викладаються; недостатню увагу шкільному колективу й громаді як середовищу становлення й розвитку особистості та її полікультурної свідомості [636:116-8]; відсутність або недостатність особистісної спрямованості педагогічного процесу, що виявляється в неврахуванні майбутніми вчителями соціокультурних характеристик школярів [530:132]. Наприклад, Д. Бріцман розкриває культурні стереотипи, подолання яких уже під час педагогічної практики, на думку вченої, безпосередньо впливає на становлення полікультурної свідомості особистості й сприяє ефективній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в

полікультурному шкільному середовищі: (1) *усе залежить від учителя*, (2) *учитель як експерт* і (3) *вчитель від народження* [328-10].

(1) *Усе залежить від учителя*. Дослідниця стверджує: «Усе □ і процес учіння, і виклад навчального матеріалу, й соціальна взаємодія учасників педагогічного процесу, □ все це перебуває у сфері впливу й відповідальності вчителя; при цьому його ізольована позиція в класі вважається нормою» [328:62]. Відомо, вчителеві доводиться мати справу не тільки з викладанням навчального предмета, а й із будь-якими соціально-культурними ситуаціями, які виникають у середовищі класу, і він повинен бути підготовлений до їх раціонального розв'язання та усвідомлювати необхідність розкриття виховного значення кожної з них для своїх учнів. У зв'язку з цим Д. Бріцман зауважує: «До того часу, поки вчитель не контролюватиме соціально-культурну ситуацію і взаємини між учнями в класі, повноцінний навчально-виховний процес у ньому неможливий; окрім того, якщо вчитель не контролюватиме учнів, останні контролюватимуть учителя» [328:203]. Отже, на думку вченої, у процесі педагогічної освіти повинно наголошуватися на необхідності соціально-культурного контролю з боку вчителя, а не тільки на викладанні певних навчальних предметів окремо від соціокультурного середовища школярів і ситуації в класі, а впродовж педагогічної практики майбутні вчителі повинні оволодівати потрібними для цього вміннями й навичками керівництва класом.

(2) *Учитель-експерт*. Д. Бріцман доводить, що цей культурний стереотип ґрунтується на уявленні, що «вміння навчати й виховувати означає знання матеріалу навчального предмета» і спонукає майбутніх учителів до пошуку «швидких і правильних рішень» [328]. При цьому компетентність учителя розуміється як сукупність відповідей на конкретні питання з навчальної дисципліни, «які, замість того, щоб конструюватися на основі цілеспрямованої пізнавальної діяльності з опорою на цінності, інтереси й ідеологію, засвоюються в якості готових інструментів» [328:204]. Цей стереотип «виправдовує» незбалансованість педагогічної освіти в питаннях

підготовки майбутніх учителів до викладання предметів за фахом і формування їхньої компетентності в галузі соціально-педагогічної діяльності, готовності до взаємодії і здійснення виховного впливу на учнів, що в подальшому спричинює суттєві недоліки під час проходження студентами педагогічної практики.

(3) *Учитель від народження*. За Д. Бріцман, цей культурний стереотип втілює думку, що «вчителем народжуються», він від природи володіє талантом і вміннями, необхідними для педагогічної діяльності. Відповідно до цього положення, саме впродовж педагогічної практики в школі з'ясовується, чи здатний майбутній учитель навчати й виховувати, і тільки «справжні» вчителі спроможні успішно її проходити. Іншими словами, як не іронічно це щодо вчительської професії, вказаний культурний стереотип базується на ідеї, що навчити навчати й виховувати неможливо. Дослідниця узагальнює: «Більше, ніж будь-які інші стереотипи, домінування переконаності в тому, що «вчитель створює себе сам», призводить до нівелювання й знецінювання педагогічної теорії та будь-яких спроб результативної підготовки педагогів і, відповідно, соціально-культурної зумовленості педагогічної професії» [328:205].

У контексті практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі й подолання зазначених культурних стереотипів інший канадський науковець Р. Сімон виділяє чотири підходи до розуміння її значення та сутності на основі трансформації поняття «педагогічний досвід» як результату педагогічної практики: (1) «досвід як реальний світ педагогічного процесу», (2) «досвід як продукт діяльності», (3) «досвід як випробування характеру», (4) «досвід як результат цілеспрямованих зусиль» [647].

(1) Насамперед, автор розглядає педагогічний досвід як «відомості й методики, засвоювані під час участі в нових і різноманітних ситуаціях» [346:124]. З цієї точки зору, «занурюючись» упродовж практики в реальний світ педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, майбутні вчителі



здобувають знання, вміння й навички, потрібні для вчительської професії у відповідних умовах у майбутньому.

(2) За іншим визначенням, досвід □ «це особистісна якість, якої майбутній учитель набуває в результаті участі в реальній справі» [642:125]. За цим визначенням, досвід □ це «позитивний чинник особистісного й професійного розвитку, що утілюється в ціннісних міжособистісних контактах, професійних звичках, ставленнях і вміннях, які в подальшому знаходять не формальне, а практичне педагогічне втілення» [642:125-6]. Результатом взаємодії з представниками різних культур у шкільному середовищі є формування особистісного ставлення, переконань і загальнолюдських пріоритетів майбутнього вчителя через засвоєння знань про інокультури, а також вплив на його свідомість атмосфери взаємної довіри й поваги.

(3) По-третє, педагогічний досвід є «випробуванням, яке слід пройти і яке потребує тих чи тих свідомих дій» [642:127], тобто перевіркою можливостей і рис особистості, під час якої з'ясовується, що вчитель уміє й чого ще слід навчитися; в результаті такого випробування «людина змінюється й удосконалюється особистісно та професійно» [642:127].

(4) Р. Сімон визначає педагогічний досвід також як «знання, вміння й усвідомлення, які кожен розвиває, виходячи з власного розуміння чи пояснення ситуації або сукупності фактів» [642:128]. З цієї точки зору педагогічний досвід не може сприйматися некритично; він усвідомлюється лише тією мірою, якою кожна особистість надає йому значення, спираючись на власну життєву школу і світогляд, тобто з високим ступенем вірогідності різного пояснення й сприймання людьми різного культурного походження.

Тому усвідомлення майбутніми вчителями наведених тлумачень педагогічного досвіду, по-перше, дає змогу подолати стереотипність у практичній підготовці до професійної діяльності в полікультурному середовищі, по-друге, дозволяє уникнути формалізму й перетворити набутий первинний досвід педагогічної взаємодії на позитивний чинник подальшого

особистісного й професійного розвитку вчителя, активізувати формування його фахової педагогічної компетентності, зокрема й у галузі полікультурного виховання.

Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що для забезпечення особистісної зорієнтованості педагогічного процесу й урахування соціокультурних особливостей як передумови полікультурного виховання школярів канадські науковці пропонують майбутнім учителям упродовж педагогічної практики (1) забезпечувати діалогічність взаємодії, (2) створювати можливості для ознайомлення з «культурно іншими», (3) зосереджувати увагу на подоланні соціокультурних суперечностей [433:34; 530:126-30].

(1) Підкреслюючи значення діалогу як важливого засобу навчання і виховання в демократичному суспільстві, Г. Жіро стверджує: «Слід наголосити на необхідності демократичних шкільних взаємин, які стимулюють діалог, свободу й можливість для учнів порушувати питання» [433:43]. Роль діалогу підносить і К. Монтесінос: «Конструювання полікультурного знання в шкільному класі не означає діяльності вчителя, який дає ці знання учням готовими; воно передбачає взаємодію людей, які спілкуються, сперечаються і демонструють іншим власну позицію» [553:301]. Через діалог учасники педагогічного процесу обговорюють і розв'язують питання в такій атмосфері, за якої всі мають змогу бути почутими й рівними, що є неодмінною умовою виховання й навчання в полікультурному середовищі.

(2) Ознайомлення майбутніх учителів з різними культурами під час педагогічної практики, як, власне, й організація роботи в цьому напрямі з учнями, розглядається багатьма канадськими дослідниками як ефективний засіб підвищення чутливості суб'єктів педагогічного процесу до проблем полікультурності, поглиблення розуміння майбутніми вчителями значення різноманітності культур для виховання [342; 530:130; 553:300,]. «Взаємодіючи з іншими культурами, людина може навчитися бачити речі,

події й факти під іншим кутом зору, в іншій перспективі. Саме докладаючи зусиль для пошуку «точок дотику» з іншою культурою, ми розширюємо наші власні горизонти, можливо, навіть стираємо межі, які розділяють нас», □ так розкриває це значення К. Монтесінос [553:300].

(3) Подолання соціокультурних суперечностей, пошук і піднесення спільних культурних особливостей і пріоритетів, заснованих на загальнолюдських цінностях, канадські науковці вважають продуктивним підходом до організації та методики навчально-виховного процесу і шкільного життя загалом. При цьому відмінності культур не слід сприймати, як щось екзотичне чи ігнорувати; навпаки, відмінності мають бути визнані й належно оцінені, саме це дасть змогу враховувати їх і подолати наявні протиріччя для створення більш сприятливих умов для повноцінного розвитку особистості в полікультурному світі школи та, в загальному, рівноправних і справедливих відносин у суспільстві [530:132-4]. Яскраве й переконливе підтвердження цієї ідеї знаходимо в праці М. Мерабла: «Поки ми максимізуватимемо наші взаємні культурно чи соціально зумовлені претензії один до одного, відмовлятимемося бачити економічну, політичну, культурну або соціальну спільність, яка може об'єднати нас, до тих пір будемо жертвами капіталізму, расизму, національного гноблення, ксенофобії та інших систем домінування. (...) Жодна окрема культура чи соціальна група не знає відповідей на всі питання. (...) І тільки разом ми можемо прокласти шлях звільнення людини, її самовизначення й свободи» [530:255].

Наведені теоретичні висновки канадських учених сьогодні знаходять втілення в педагогічній практиці майбутніх учителів. Адже, як зазначає А. Лоув, «для практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності в полікультурному шкільному класі недостатньо сказати їм: «Саме таким чином ви повинні реалізовувати полікультурний підхід у навчально-виховному процесі, і якщо ви так робитимете, все вдасться» [530:144-5].

Наприклад, на педагогічному факультеті *Університету Альберти* розроблено й упроваджено (1995-1997) навчально-методичний супровід

педагогічної практики студентів, спрямований на їхню підготовку до фахової діяльності в полікультурному шкільному просторі [252, 446]. Він містить: семінар із питань педагогічної взаємодії в полікультурному середовищі (1); розроблення й проведення виховних заходів за полікультурною тематикою, інтеграцію полікультурного компонента до змісту навчання, обговорення їх результатів у групах (2); ведення психолого-педагогічних спостережень (3); аналіз і рецензування науково-педагогічних джерел (4); відвідування, аналіз і обговорення уроків і заходів, присвячених проблемам полікультурності, які проводяться у школах і поза ними (5); анкетування та інтерв'ювання педагогічних колективів, батьків і представників громади, узагальнення результатів (6); аналіз змісту і навчально-методичного забезпечення діяльності школи з точки зору втілення полікультурного підходу (7) [248:75-95]. Проаналізуємо ці елементи ґрунтовніше.

(1) *Семінар із питань педагогічної взаємодії в полікультурному середовищі* передбачає 10 занять в університеті (20 аудиторних годин), час їх проведення узгоджується учасниками відповідно до розкладу навчання й педагогічної практики. Брати участь у семінарі можуть студенти різних років навчання й різних напрямів підготовки на добровільній основі. На думку розробників, семінар дає змогу майбутнім учителям зосередитися на питаннях і проблемах полікультурності, спираючись на актуальний досвід взаємодії в полікультурному середовищі під час педагогічної практики, яку вони проходять у цей час, і поділитися своїми думками та обговорити їх у малих групах [248:77]. З-поміж основних завдань семінару визначено такі: виявлення розуміння й ставлення майбутніх учителів до феномену полікультурності; розгляд і аналіз чинників, які слід урахувати, здійснюючи навчально-виховний процес у полікультурному середовищі школи; ознайомлення з методикою педагогічної взаємодії в умовах культурного різноманіття; розширення вмінь і навичок студентів упроваджувати полікультурний підхід у педагогічний процес, добирати наявні й самостійно створювати специфічні навчально-виховні матеріали й

ресурси [248:219]. За бажанням студентів семінар може зараховуватися як курс за вибором, однак для цього майбутні вчителі повинні виконати додаткові умови: представити порівняльний аналіз п'яти наукових праць із питань виховання в полікультурному просторі та підготувати власну навчально-наукову публікацію з проблеми [248:220].

(2) *Розроблення й проведення виховних заходів за полікультурною тематикою* передбачає індивідуальну роботу студента під час практики з укладення(розроблення) сценарію заходу відповідно до змісту діяльності учнів відповідного класу, потрібних підготовчих дій, запрошення інших студентів на його проведення, а також *обговорення результатів у групах. Інтеграція полікультурного компонента до змісту навчання* здійснюється студентами під час розроблення конспектів і проведення уроків за фахом [248:78-82].

(3) *Ведення психолого-педагогічних спостережень* □ «тривалий і творчий процес осмислення власного досвіду студента, впродовж якого він аналізує минуле, але водночас відкриває для себе нові перспективи розвитку через особистісну і професійну самоосвіту й удосконалення» [248:84]. Майбутнім учителям пропонується вести щоденник, у якому описувати наявні під час педагогічної практики культурно чи соціально зумовлені ситуації, аналізувати їх вирішення й можливі альтернативні шляхи розв'язання, характеризувати культурні особливості школярів класу, способи їх урахування й використання в навчально-виховному процесі в полікультурному середовищі загальноосвітнього закладу [248:84-8].

(4) *Аналіз і рецензування науково-педагогічних джерел* здійснюється з метою теоретичного вмотивовування практичних аспектів у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, забезпечення усвідомлення педагогічного значення культурної різноманітності суспільства й необхідності зусиль для ефективного використання її потенційних можливостей у галузі навчання і виховання молоді [248:89].

(5) *Відвідування, аналіз і обговорення уроків і заходів, присвячених проблемам полікультурності, які проводяться у школах і поза ними, спрямовується на ознайомлення майбутніх учителів із практичним досвідом реалізації полікультурного підходу в навчально-виховному процесі та в діяльності культурних громад і позашкільних установ: огляд організації, змістового наповнення й методики з подальшим аналізом досягнень і можливих недоліків, обговоренням результативності виховного впливу [248:89-91].*

(6) *Анкетування й інтерв'ювання педагогічних колективів, батьків і представників громади, узагальнення результатів проводиться для з'ясування ставлення до питань культурного різноманіття та їхнього втілення в діяльності школи різних соціальних, культурних груп і окремих осіб з метою пошуку спільної точки зору й узгодження зусиль сім'ї, школи й громади у справі полікультурного виховання учнів. Майбутнім учителям рекомендується попередньо узгоджувати зміст і процедуру дослідження, за підсумками якого складаються висновки й рекомендації, обговорювані на засіданні педагогічної ради освітнього закладу [248:91-2].*

(7) *Аналіз змісту й навчально-методичного забезпечення діяльності школи з точки зору втілення полікультурного підходу вважається продуктивним способом активізації полікультурного мислення й формування полікультурної свідомості майбутніх учителів, оскільки зобов'язує до постійного пошуку можливостей уведення полікультурного компонента до змісту навчальних дисциплін і всіх інших видів діяльності учнів; із іншого боку, наявність і виявлення таких можливостей стимулює студентів до розмірковування над методичними аспектами їх практичної реалізації, чим зумовлюється забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки [248:92-5].*

Розглянувши організаційні засади й теоретичні підходи, структуру та зміст педагогічної практики, можемо виокремити ті її компоненти, які, на нашу думку, справляють найсуттєвіший вплив на формування професійно-

педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів, їх підготовку до фахової діяльності в полікультурному середовищі Канади. З-поміж них: (1) концептуальне представлення полікультурності як основоположного принципу навчально-виховної взаємодії в нормативно-правовому забезпеченні педагогічної практики; (2) вивчення культурної своєрідності учнів та її врахування в навчально-виховному процесі; (3) цілеспрямована діяльність із практичного втілення змістових напрямів глобального й соціального виховання, які передбачають ознайомлення учнів із різноманіттям культур і формування їх полікультурної компетентності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту дисциплін за фахом; (5) навчально-методичний супровід педагогічної практики, спрямований на засвоєння (закріплення) знань, формування вмій і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя в полікультурному шкільному середовищі (рис. 4.1).

Поєднання виявлених компонентів підготовки впродовж педагогічної практики забезпечує цілісність і збалансованість формування складових професійної педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів □ вплив на становлення й розвиток *мотиваційно-діяльнісної, предметної і теоретико-методичної готовності* до професійної діяльності в умовах полікультурності Канади (див. рис.4.2).

На підставі дослідження процесу становлення й розвитку теорії та практики підготовки вчителя до педагогічної діяльності в полікультурному середовищі в історії соціальної й освітньої систем Канади, розкриття й аналізу провідних ідей і підходів канадських учених до цієї підготовки, на цьому етапі наукової роботи можемо узагальнити сутнісні характеристики, зміст і структуру сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади до професійної діяльності в полікультурному середовищі у вигляді теоретичної моделі. При цьому за основу її побудови беремо чотирикомпонентну структуру педагогічного процесу вищої школи у складі *цільового, змістового, операційно-діяльнісного*

й аналітико-результативного компонентів. Крім цього, до моделі включено суб'єктів педагогічного процесу підготовки та соціокультурні й організаційно-педагогічні умови забезпечення її результативності (рис. 4.2).



Рис. 4.1. Компоненти підготовки майбутнього вчителя під час педагогічної практики до фахової діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади

*Цільовий компонент* містить мету й завдання підготовки як передбачення її прогнозованих результатів відповідно до соціальних потреб в освітній галузі, зумовлених наявним різноманіттям культурного складу канадського суспільства.



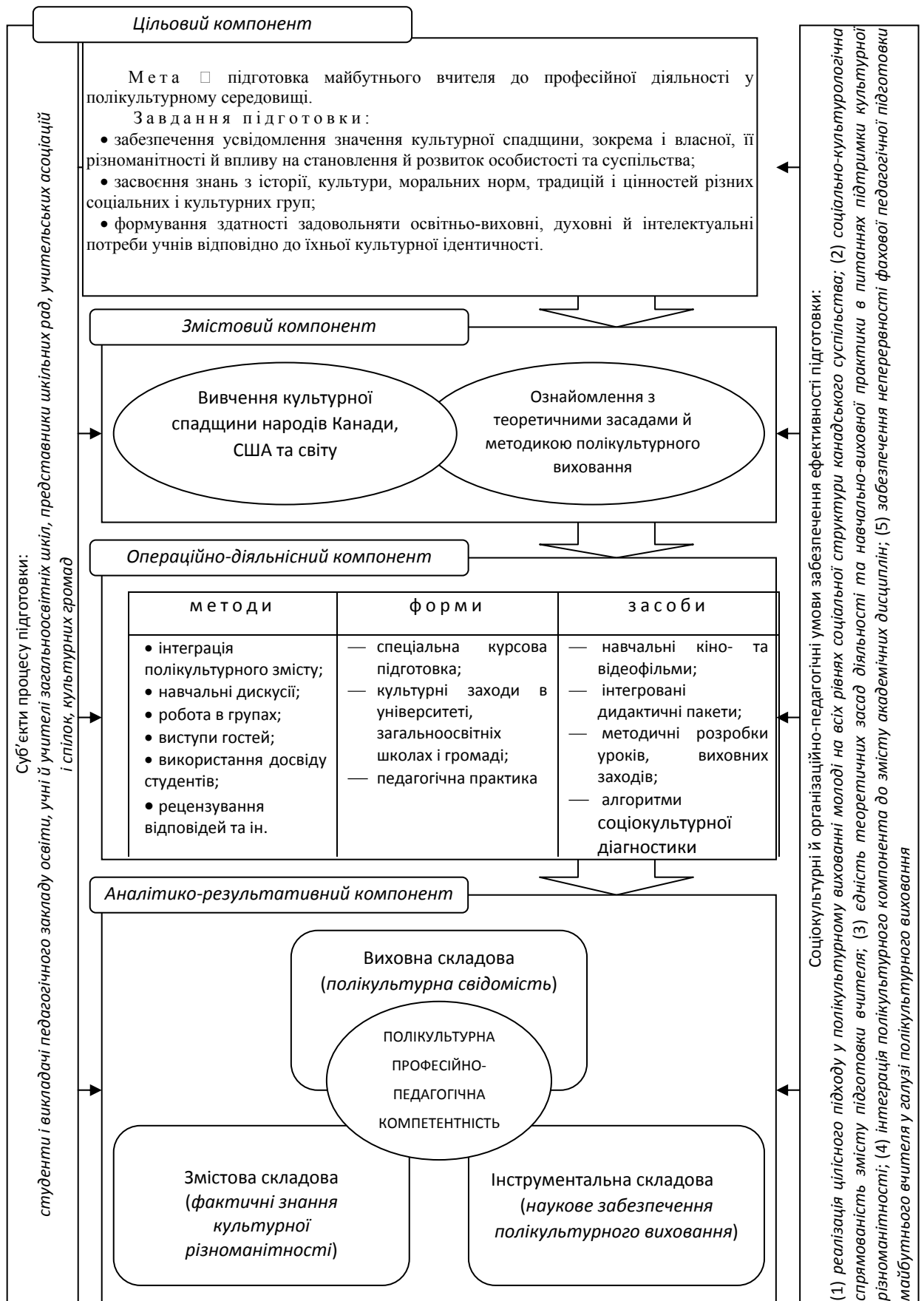


Рис. 4.2. Теоретична модель сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади і США до професійної діяльності в полікультурному середовищі

*Змістовий компонент* відображує основні знання, уміння й навички, необхідні для результативної професійної діяльності вчителя в полікультурному середовищі, зокрема володіння фактичними відомостями про різноманіття культур, традиції й менталітет різних народів тощо, а також обізнаність із філософсько-методологічними засадами й теорією полікультурного виховання, методичні вміння й навички інтегрувати полікультурний компонент до змісту виховання й освіти, здійснювати соціокультурну діагностику, аналізувати й утілювати її результати у навчально-виховному процесі й ін.

*Операційно-діяльнісний компонент* розкриває методи, форми й засоби діяльності вищої педагогічної школи Канади і США, насамперед ті, які є специфічними з точки зору підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, хоча не обмежується ними.

*Аналітико-результативний компонент* утілює бажаний результат підготовки майбутнього вчителя □ формування його професійної педагогічної полікультурної компетентності як інтегрованої єдності полікультурної свідомості, глибоких знань культурної різноманітності, а також можливості здійснювати навчально-виховний процес на полікультурних засадах.

*Суб'єктами процесу підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади до професійної діяльності в полікультурному середовищі* є студенти і викладачі педагогічного закладу освіти, учні й учителі загальноосвітніх шкіл, представники шкільних рад, учительських асоціацій і спілок, культурних громад (див. рис. 4.2).

*Соціокультурними й організаційно-педагогічними умовами* забезпечення ефективності підготовки визначено: (1) реалізацію цілісного підходу в полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях соціальної структури канадського суспільства; (2) соціально-культурологічну спрямованість змісту підготовки вчителя; (3) єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4)

інтеграцію полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін; (5) забезпечення неперервності фахової педагогічної підготовки майбутнього вчителя у галузі полікультурного виховання [рис. 4.1].

Отже, функціонування сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади і США до професійної діяльності в полікультурному середовищі підпорядковується суспільно зумовленій потребі формування *професійної полікультурної педагогічної компетентності*, а її ефективність забезпечується єдністю взаємозумовлених компонентів, що визначається спільною метою діяльності й активною взаємодією суб'єктів, а також низкою соціокультурних і організаційно-педагогічних умов.

#### **Висновки до четвертого розділу**

Установлено, що полікультурне виховання молоді у загальноосвітній школі як передумова й складник подальшої фахової педагогічної підготовки майбутнього вчителя внаслідок спільних зусиль державних і громадських інституцій та освітніх реформ на межі XX-XXI століть сьогодні забезпечує випускників школи Канади і США достатньою *полікультурною компетентністю*, яка служить підґрунтям забезпечення наступності й подальшого полікультурного виховання фахівця в системі вищої освіти.

Розкрито пріоритетність в умовах інтеграційних світових процесів *глобального виховання*, яке включає експериментальне, екологічне, правове, виховання миру, полікультурне виховання, що є важливими засобами впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом, який підносить їх значущість для вихованців, більш наочно виявляє економічні, соціальні й культурні зв'язки між різними країнами.

З'ясовано, що полікультурне виховання й підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному просторі є невід'ємною частиною загальної інтегрованої педагогічної стратегії вищого навчального закладу, яка втілюється в діяльності викладачів, доборі матеріалів

академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, взаємостосунках викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

Охарактеризовано цілісну адміністративну, науково-теоретичну і навчально-методичну підтримку підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах соціокультурного різноманіття Канади і США, виявлено чотири основні напрями її змістово-методичного супроводу: (1) вивчення культурної спадщини народів і громад Канади і США та світу; (2) інтеграція полікультурного виховання до змісту академічних дисциплін; (3) опанування спеціалізованих навчальних курсів із теорії і методики полікультурного виховання; (4) здійснення науково-пошукової діяльності в галузі полікультурного виховання.

На основі дослідження теоретичних засад реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки професіонала у виші, сутності полікультурного виховання як педагогічної системи, а також адміністративної, науково-теоретичної та навчально-методичної підтримки полікультурної підготовки вчителя, уточнено *структуру професійної полікультурної компетентності педагога*, що вміщує *виховний, змістовий та інструментальний складники*, які забезпечують формування відповідно *мотиваційно-діяльнісної, предметної і теоретико-методичної готовності* майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах полікультурного виховного середовища.

Проаналізовано розуміння канадськими вченими педагогічної практики як засобу розширення знань, здобуття досвіду й удосконалення вмінь і навичок, необхідних учителеві для професійної діяльності в полікультурному просторі, розкрито полікультурну спрямованість і виділено відповідні складники її навчально-методичного забезпечення.

Виявлені сутнісні характеристики, зміст і структуру сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій педагогічній освіті Канади і США до професійної діяльності в полікультурному середовищі узагальнено у вигляді теоретичної моделі в складі *цільового*,

*змістового, операційно-діяльнісного й аналітико-результативного компонентів.*

Отже, проведений аналіз та узагальнення науково-теоретичних і методичних педагогічних джерел, навчальних програм, планів підготовки в системі вищої педагогічної освіти Канади і США і практики її змістово-методичного супроводу підтверджують відповідність існуючих функціональних засобів меті формування полікультурної педагогічної компетентності вчителя й засвідчують результативність здійснення такої підготовки. При цьому виявлено *соціокультурні й організаційно-педагогічні умови* ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади і США: (1) реалізація цілісного підходу в полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях канадського суспільства; (2) соціально-культурологічна спрямованість змісту підготовки вчителя; (3) єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики у педагогічному процесі вищого закладу освіти в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки вчителя; (5) забезпечення неперервності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя у сфері полікультурного виховання – формуванні складників професійної полікультурної педагогічної компетентності (*виховного, змістового й інструментального*) засобами спеціально створеної системи.

Комплексне вивчення сучасної науково-методичної системи фахової підготовки майбутнього вчителя в педагогічній освіті Канади до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи дає підстави для визнання її ефективною, що зумовлює доцільність і перспективність упровадження позитивного канадського досвіду в умовах вітчизняної педагогічної освіти на етапі інтеграції держави до світового та європейського співтовариства.

Представлений аналіз праць американських і канадських дослідників, який свідчить про тенденцію вважати початок ХХІ століття водночас найбільш вдалим і складним періодом для полікультурної підготовки фахівця, зокрема вчителя. Усі основні національні організації, що мають відношення до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видачі свідоцтв про підвищення кваліфікації, тепер мають чіткі вимоги до компетенції вчителя для роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів. Майже скрізь у США й Канаді програми підготовки вчителів у коледжах і університетах, курикулум і політика навчальних закладів уже на початку 1990-х років були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги цілей та завдань полікультурної освіти.

З'ясовано, що початок ХХІ століття можна назвати найскладнішим періодом для полікультурної освіти, оскільки поряд з активними трансформаціями на її користь, існували не менш активні перешкоди, що характеризуються багатьма вченими як загрозові для політики полікультуралізму. Наприклад, у багатьох штатах був серйозний опір програмі конструктивних дій у галузі освіти, спрямованої на введення білінгвального навчання й усунення расової дискримінації під час прийому в коледжі й університети.

Підкреслено, що *негативною тенденцією* є те, що вчителі загалом, як і раніше, здобували монокультурну освіту, що визначало пріоритетними універсальні педагогічні знання, виключаючи з програм підготовки такі важливі питання, як расові, класові, гендерні, культурні особливості учнів і вміння вчителя грамотно спиратися на ці відмінності в навчальному процесі, розглядаючи їх як переваги навчального середовища.

До *негативних тенденцій* цього періоду слід віднести факт, що фінансовані урядом провідні дослідження не торкалися питань підготовки вчителя до роботи в полікультурному класі, конкретних проблем міських шкіл, які відчували нагальну потребу в педагогічних кадрах, оскільки

статистика підтверджувала, що більшість учителів залишали свою роботу через важкі умови (низька оплата праці, небезпечна, часто кримінальна обстановка в стінах школи тощо). Серйозною перешкодою для впровадження полікультурних програм підготовки вчителів було також помилкове припущення, що полікультуралізм – це передусім політичний рух, спрямований проти білих американців.

Аналіз праць дослідників Канади і США дає підстави зробити висновок, що *найпоширенішою тенденцією* з-поміж учителів шкіл є неправильне сприйняття етнічної відмінності учнів у класі, тобто ставлення до цього факту як до перешкоди, яку необхідно подолати. Результати спостережень дослідників за роботою вчителів у ряді шкіл показали, що вчителі або ігнорують етнічні меншини, або намагаються асимілювати їх до більшості, стикаючись при цьому з додатковими труднощами, оскільки деякі небілошкірі учні з обуренням ставляться до свого уподібнення з білою більшістю в класі. Більше того, білі вчителі заздалегідь стереотипують кольорових учнів як «нездатних до навчання» і мають низькі навчальні очікування від них.

Представлено аналіз цих тенденцій і причин їх виникнення у працях вчених, які своєю чергою широко спиралися на дані освітньої статистики та результати власних багаторічних досліджень. Учені роблять висновок, що неймовірний розрив в успішності навчання білих і кольорових студентів, так само, як і помітне розходження щодо кількості випускників старшої школи (більше половини кольорових учнів так і не закінчують школу) свідчать про нездатність існуючої освітньої системи навчати в школах дітей кольорових громадян Америки.

Під час дослідження виявлено, що до системи професійної освіти Канади і США належать коледжі, університети та різноманітні заклади професійної освіти, в яких можна здобути спеціальну професійну та вищу освіту. В університеті можна отримати дипломи трьох рівнів: бакалавра, магістра, доктора. Зкладам системи професійної освіти Канади, які надають

освітні послуги суспільству, притаманні такі принципи: якість, доступність, мобільність та портативність, відповідність, науковість, відповідальність.

Здійснений аналіз результатів виявив такі найважливіші функції професійної освіти Канади і США: створення умов розвитку потенціалу індивідуальних здібностей впродовж усього життя; піднесення, збереження та поширення знань; надання послуг освіти та здобуття знань у легкодоступній, достовірній та науковій формі на місцевому, регіональному й національному рівнях; сприяння застосуванню знань та інформації для розвитку економіки і суспільства; допомога у формуванні здорового, демократичного, громадянського суспільства.

Якість освітньо-виховної діяльності, наукових розробок, узагальнення результатів досліджень є притаманною інституціям системи професійної освіти і визначається їх цілями та завданнями. Якість навчальних можливостей забезпечується програмами професійної освіти.

Доступність професійної освіти забезпечується всім громадянам Канади і США з урахуванням потреб та сподівань особи на неперервне навчання. Вона визначається можливістю переходу до системи професійної освіти від іншого виду освіти, а також зайнятості в соціумі.

Системі професійної освіти Канади і США та інституціям, що її здійснюють, притаманні такі принципи, як „мобільність” та „портативність”. Пріоритетом професійної освіти Канади і США є отримання студентами базових знань, що в майбутньому дає змогу трансферу між навчальними програмами, інституціями та ринком праці. Окрім того, уряди провінцій і штатів та їх департаменти і міністерства освіти забезпечують міжпровінційну /міжштатову мобільність, що відповідає гнучкості ринку праці. Концепція мобільності охоплює рух між академічними програмами, закладами освіти та спеціальностями; між ринком праці та навчальним середовищем; між регіонами країни; між Канадою і США та іншими державами.



З урахуванням *принципу відповідності* визначаються цілі та завдання закладів освіти, пріоритетом яких є відповідність навчання студентським потребам та їх сподіванням.

Виявлено, що в американській і канадській системі педагогічної освіти впродовж останнього десятиліття відбувалися реформи, що спричинили суттєві зміни в педагогічних навчальних закладах. Діяльність шести факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх учителів, характеризується інтеграцією наукової роботи та викладання. Усі члени університетської спільноти: і науковці-викладачі, і студенти є своєрідними учнями, які розширюють свої знання за допомогою досліджень та відкриттів, і водночас учителями, оскільки передають свої знання іншим.

У розділі проаналізовано цілі навчальних програм педагогічної освіти Канади і США, що передбачають підготовку компетентних, професійно-грамотних учителів для забезпечення ефективного процесу навчання учнів. Поняття “базові знання” є основним виміром тенденції до вдосконалення професіоналізму та зростаючої уваги до знань і праці вчителя.

Доведено, що сутність професійної педагогічної освіти Канади і США розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителю певного набору теоретичних знань та розвиток практичних умінь і навичок. Підготовка майбутніх учителів у Канаді і США спрямована на ознайомлення з передовими світовими педагогічними стратегіями, педагогічний пошук, усвідомлення закономірностей і принципів навчального процесу, вдосконалення прийомів, форм, методів і засобів організації навчального середовища, розвиток педагогічного мислення, а також усвідомлення необхідності здійснення педагогічного аналізу, самоаналізу та самоконтролю за власною фаховою діяльністю.

Отже, принципи розвитку професійної педагогічної освіти Канади і США полягають у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, вихованні гармонійно розвинутої особистості майбутнього вчителя, який адаптуватися до законів ринку праці, соціальних, політичних та культурних умов суспільного розвитку, які відображені у змісті професійної педагогічної освіти.

## **РОЗДІЛ V**

### **ІНТЕГРАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ**

#### **5.1. Тенденції впровадження засад полікультурності в українській освіті**

Питання впливу полікультурного простору на процеси виховання й навчання молодих поколінь починають цікавити вчених зарубіжжя, насамперед Канади та США, починаючи з першої чверті ХХ століття. Розуміння мультикультуралізму й підходи до теорії полікультурного виховання особливо поширюються й поглиблюються від середини минулого сторіччя передусім завдяки активізації міграції та боротьбі соціокультурних меншин за власні права. У такій ситуації західні філософи, культурологи й педагоги вбачають у полікультурному вихованні шлях до виходу зі сучасної кризи міжкультурних взаємин. У зв'язку з цим полікультурне виховання в зарубіжних країнах розвивається як перспективний педагогічний напрям зміни смислового наповнення, змісту й методів підготовки молоді до життєдіяльності в багатокультурному середовищі, унаслідок чого полікультурність перетворюється на провідний педагогічний принцип. Спираючись на нього, сучасна зарубіжна педагогічна теорія й практика прагне відображувати різноманітність і рухливість соціокультурного середовища, зосереджуючи увагу на міжкультурному порозумінні та

подоланні культурного відчуження.

Специфіка української історії XIX-XX століть накладає відчутний відбиток на трактування питання полікультурності та поєднання загальнолюдського й національного складників у вихованні: останні переважно розкриваються в нерозривному зв'язку з проблемами національного визволення українства, боротьбою народу з відкритими чи прихованими формами культурної, соціальної та іншої дискримінації.

Вітчизняна педагогічна наука розглядала питання полікультурності насамперед з точки зору поєднання загальнолюдського й національного компонентів у їхньому взаємозв'язку й взаємозумовленості. Ця проблема порушувалася багатьма видатними діячами освіти і культури України, з-поміж них Г. Ващенко, В. Вернадський, В. Винниченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, В. Короленко, М. Пирогов, С. Русова, Д. Чижевський та ін.

У наукових працях М. Драгоманова представлено аналіз причин і наслідків взаємовпливів сусідніх культур на території й поза межами України. Учений розглядав особливості й досягнення міжкультурного діалогу українства з австрійцями, білорусами, греками, литовцями, поляками, росіянами, румунами, угорцями, докладно висвітлюючи спільні риси й відмінності православної та католицької релігійно-церковної традиції різних конфесій. Обстоюючи значення загальних цінностей, притаманних усьому людству, дослідник стверджував: «Треба шукати чогось іншого, такого, що б стало вище над усіма національностями та й мирило їх, коли вони підуть одна проти другої. Треба шукати всесвітньої правди, котра була б спільною всім національностям» [120:469]. Отже, М. Драгоманов обстоював широку міжкультурну взаємодію, заперечував будь-які можливі вияви етноцентризму, який, на думку дослідника, тільки гальмує культурний розвиток і спричинює духовну деградацію. «Українське письменство й наука про Україну мусять перш усього ... вийти з того вузького й поверхневого національства, котре в Європі втратило смисл», – зауважував він із цього

приводу [219:4-5].

Г. Ващенко, доводячи необхідність інтеграції кращих здобутків культурно-історичної спадщини і взаємодії окремих народів задля прогресу й поступу людства в майбутнє, спирався на твердження, що ми не тільки українці, а й європейці. Підкреслюючи важливість міжкультурних контактів, педагог зазначав: «... нація може шанувати і зберігати свої традиції, але не зупинятись на них, а йти вперед, не замикаючись у вузькі рямці своєї культури традиційної, а брати від інших народів їхні кращі здобутки, органічно переробляючи їх відповідно до інтересів і психології свого народу» [75:102]. Отже, Г. Ващенко, визначаючи український виховний ідеал, долає кордони національної обмеженості: «Виховуючи в молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, ні в якому разі не можна виховувати в неї безглуздої національної пихи й презирства до інших народів на тій підставі, що вони не українці» [75:177].

До початку 1990-х років освіта в Україні здійснювалася переважно російською мовою (понад 50 % закладів), причому питання національного характеру порушувалися лише в курсі рідної мови та літератури. У період із 1965 до 1990 року частка учнів, які навчалися українською мовою, скоротилася з 62 до 47 %, водночас кількість школярів, які здобували освіту російською, зросла з 37 до 52 %. Водночас представники інших національностей складали 5 % від загальної чисельності населення України, а навчання їхніми мовами забезпечувалося тільки для 1 % учнів [11:31].

Із проголошенням незалежності держави ситуація з урахуванням культурної своєрідності в освіті покращується переважно для українців. За аналітичним оглядом «Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України», у 1999 році у середніх школах уже 67,4 % учнів навчалися українською мовою, 31,8 % – російською, 0,3 % – угорською, 0,4 % – румунською, 0,1 % – іншими. 2000 року мовами національних меншин освіту здобувало теж не більше 1 % школярів: переважно румунською – 35 тис., угорською – 22 тис.,

кримськотатарською – понад 4 тис., польською – більше 1 тис. учнів [11:13].

Отже, проблема забезпечення культуровідповідного й полікультурного виховання в освітній системі України об'єктивно існує.

Об'єктивність необхідності здійснення полікультурного виховання у практиці вітчизняної освітньої системи в сучасних умовах постійного розширення багатокультурного складу держави зумовлює поглиблення аналізу й розроблення проблеми й на методолого-теоретичному рівні.

Основні засади полікультурної політики України закріплені в Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції загальної середньої освіти, Законі України “Про загальну середню освіту”, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Законах “Про національні меншини в Україні”, “Про свободу совісті та релігійні організації”, “Про охорону дитинства”, “Про попередження насильства в сім'ї” та інших чинних документах.

У Статті 10 Конституції України йдеться про те, що “держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України”[149].

У Національній доктрині розвитку освіти *України у XXI столітті* (2002) полікультурний аспект найбільш повно представлений у розділі “Стратегія мовної освіти”, в якому зазначено: “у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур” [205]. Зокрема, “забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах, у яких навчання ведеться мовами національних

меншин, створюються умови для належного опанування державної мови” [205].

Наголошується на необхідності «виховання людини демократичного світогляду і культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання культури миру й міжособистісних відносин» [205].

У документі також визначено необхідність сприяння «оволодінню багатствами світової культури, вихованню поваги до народів світу» [205], підкреслюється потреба в залученні педагогів, дітей і молоді до формування соціальної компетентності й досвіду в сфері взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому й збереження культурного різноманіття.

Державна національна програма «Освіта» (*Україна XXI століття*) (1994) не містить докладних рекомендацій щодо полікультурного виховання, однак утверджує потребу «подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, ... прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну ...» [106].

Певною мірою ідеї полікультурності знайшли своє відображення також у “Концепції загальної середньої освіти” (2000), у якій зазначено, що “діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання національного із загальнолюдським. Домінантою виховного процесу має стати формування в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням. З одного боку – це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальність за майбутнє, а з іншого – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури світу, національного примирення, збереження природи” [204].

Стаття 3 Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) проголошує її спрямованість на всебічний розвиток особистості через навчання й виховання з опорою на сукупність гуманістичних принципів, з-поміж яких названо полікультурність і забезпечення «взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» [128].

У *Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)* (2000) нова стратегія національної освіти деталізується: «Діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання національного з загальнолюдським. З одного боку, це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє, а з іншого □ відкритість до сприймання різноманітних культур світу, засвоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури миру, національного примирення, збереження природи» [151].

Полікультурність визначено як один із принципів у *Концепції громадянської освіти в Україні* (2000), де стверджується, що «полікультурність означає наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття України, Європи, світу (...); передбачає виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, найперше – в учнівському середовищі; означає практичну реалізацію прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності у контексті формування української політичної нації» [150 :30].

У *Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності* (2000) інтеркультурність «передбачає інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості,

вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей» [150:9]. У документі представлено одне з перших вітчизняних офіційних визначень цієї галузі педагогічної діяльності [150:13]. Погр.

На парламентських слуханнях 11 січня 2012 року у Верховній Раді України з теми “Етнонаціональна політика України: здобутки та перспективи” виступив заступник Міністра освіти і науки, молоді та спорту України Б. Жебровський з доповіддю “На засадах полікультурності”, де він запропонував у рекомендаціях слухань передбачити такі положення:

1. Сприяти розвитку всіх мов як важливої складової культури та традицій національних меншин в Україні.

2. Сприяти перегляду стандартів і програм, створенню нового покоління підручників на засадах полікультурності.

3. Поліпшити навчально-методичне забезпечення навчального процесу мовами національних меншин.

4. Сприяти здійсненню наукових досліджень у галузі мов національних меншин в університетах та наукових установах.

5. Висвітлювати в засобах масової інформації позитивний досвід розв’язання освітніх проблем національних меншин в Україні.

6. Досягти повного кадрового забезпечення освітніх потреб представників усіх національностей [124].

Отже, офіційна освітня політика в Україні відповідає фундаментальним положенням виховання особистості в полікультурному середовищі. Однак доцільно зазначити, що наведені документи виконують швидше номінативно-декларативну функцію, залишаючись осторонь таких важливих аспектів полікультурного піднесення соціуму, як гарантії прав на виховання й освіти згідно з культурними пріоритетами особистості, забезпечення практичного втілення функціональних засад багатокультурності в педагогічний процес через відповідну побудову навчальних програм і планів викладання дисциплін, підручників і посібників та інших складників методичного супроводу, формування полікультурної компетентності



педагогічних кадрів та ін.

Аналітичний огляд перспективних можливостей реалізації полікультурної політики в умовах вітчизняної освітньої системи «*Багатокультурність і освіта. Перспективи ...*» [11], представлений на науково-практичному семінарі з проблем полікультурної освіти в Україні (Ворзель, 2001) творчим колективом учених (Н. Гончаренко, О. Гриценко, М. Кушнар'ова, В. Подкопаєв, О. Різник, М. Стріха, В. Солодовник, О. Чикаленко), визначив тенденцію зорієнтованості українського законодавства на пріоритетну підтримку культури й мови етнічних українців як національного стрижня, довкола якого має консолідуватися суспільство, а не на подальше збереження об'єктивно існуючого мовно-культурного різноманіття в багатоетнічному соціумі. Крім того, законодавчо передбачається єдиний спосіб задоволення права на культуровідповідність освіти – створення окремих шкіл (класів) для представників меншин, що не зовсім відповідає принципам полікультурного виховання і від чого вже відмовилися у багатьох прогресивних країнах світу [11:24-5].

Узагальнивши результати аналізу понад 15 шкільних програм, підручників і посібників різних авторів із українознавства, всесвітньої історії та історії України, зарубіжної літератури, науковці переконливо доводять, що у своїй більшості вони не відповідають принципам багатокультурності, оскільки «побудовані переважно так, що після опанування курсу історії України, географії, української літератури та інших предметів у випускника не формується уявлення про Україну як багатокультурну країну. У викладанні світової літератури та історії й далі домінує євроцентризм. Натомість багато з використовуваних у сьогоднішніх школах підручників (з історії, українознавства) сприяють формуванню негативних стереотипів народів-сусідів, некритичного ставлення до власної культури, такого собі націонал-нарцисизму» [11:44].

Попри означені недоліки у практиці вітчизняного полікультурного виховання в Україні тривають активні пошуки в напрямі методології і теорії

цієї галузі педагогічного знання. Зокрема, це стосується намагання поглибити трактування самого визначення й вихідних принципів полікультурного виховання.

На думку авторів аналітичного огляду «Багатокультурність і освіта. Перспективи ...», сутність полікультурної освіти полягає у відповідній організації навчальних програм, підручників, методів навчання, а також системи навчальних закладів, завданнями якої є: (1) задоволення прав, освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин; (2) формування у громадян України всіх національностей уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства та внесок різних етнічних груп і народів-сусідів до нашої історії та культури, знань про мови й культури народів, які населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму; (3) виховання взаємного розуміння й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв'язання конфліктів та проблем; (4) закріплення процесів «деколонізації свідомості» громадян усіх національностей, подолання комплексів культурної меншовартості, другорядності власних культур стосовно культур колишньої радянської метрополії чи до глобальних мас-культурних імперій; (5) поєднання виховання лояльних, патріотичних громадян демократичної України з забезпеченням від того, щоб замість старої радянської моделі культурного світу запанувала нова, не поліцентрична, а етноцентрична модель національної культури й самосвідомості, за якої лише етнічні українці отримали б привілейоване становище, а інші групи спонукалися б до асиміляції [11:46-7].

О. Караманов вважає мультикультуралізм сучасною ідеологією освіти, в основі якої – рівноправне співіснування численних культур і стилів життя різних етнічних, соціальних і релігійних груп, урахування їх специфічних особливостей [141:77]. Науковець підтримує занепокоєння дослідників, зокрема О. Сухомлинської, щодо поширення етноцентризму у вітчизняній

освіті й педагогічній науці, і вважає, що такий підхід сприяє виникненню у вітчизняному освітньому просторі наукових розвідок, проігнаних самозакоханістю, насичених перекрученнями історичних фактів та безпідставною міфологізацією минулого, ідей виключності українства в галузі економіки, культурної традиції та інтелектуального багатства, і, відповідно, вихованню молодих поколінь у такому ж дусі [141:78-9].

На думку В. Компанієць, полікультурне виховання як процес формування навичок поведінки щодо представників інших національних, релігійних та етнічних груп; розширення культурних горизонтів шляхом надання інформації про особливості культури та менталітету представників цих груп [147:240]. Автор доводить, що у зв'язку з цим значення набуває забезпечення рівних можливостей в освіті, формування поваги до прав і громадянської гідності людини через вивчення різних культур, виховання взаєморозуміння і поваги до інших культур і націй [147:241].

Відтак аналіз вітчизняної теорії і практики полікультурного виховання дає змогу зробити висновок про стратегічність розвитку цієї галузі відповідно до провідних світових тенденцій. Більшість українських дослідників визнає полікультурність провідним принципом і стратегією розвитку новітньої світової освітньої системи. Зазначається взаємозумовленість вселюдського і національного компонентів у вихованні полікультурної свідомості громадянина демократичної держави, стверджується, що формування поваги до культурної автентичності й адекватного сприйняття відмінностей інших починається з усвідомлення власної культурної ідентичності й через національну культуру народу.

Вивчення офіційних державних освітніх документів і зарубіжного педагогічного досвіду дало змогу вітчизняним вченим визначити основні завдання полікультурного виховання в Україні:

– *культурна ідентифікація* – засвоєння знань про власну культурну спадщину в загальносвітовому цивілізаційному контексті, формування уявлень про культурну різноманітність і рівноправність;

– *полікультурна мотивація* – забезпечення позитивного ставлення до культурних відмінностей через виховання полікультурної свідомості;

– *полікультурна компетентність* – розвиток практичних умінь взаємодії в полікультурному просторі на засадах порозуміння та демократії.

З'ясовано, що недоліки в сучасній вітчизняній практиці підготовки молоді до життя в полікультурному просторі зосереджуються навколо подекуди притаманних українській освітній системі явищ етноцентризму у змістовому наповненні й смислового навантаженні навчальних дисциплін і в загальній спрямованості виховної роботи.

У зв'язку з цим загалом нерозв'язаною залишається проблема поліцентричного висвітлення культурної різноманітності у вітчизняних підручниках, посібниках та інших складових методичного супроводу навчально-виховного процесу. Одним із безкомпромісних аспектів удосконалення полікультурного виховання у вітчизняній освітній системі, який ще очікує на втілення, є забезпечення відповідної підготовки педагогічних кадрів, формування *професійної педагогічної полікультурної компетентності вчителя*.

Отже, проблема залишається відкритою і потребує подальших зусиль, адже ми не можемо стверджувати, що в українській освіті насправді можна говорити про сформованість багатомовної нації, про підготовленість більшості громадян до спілкування в сучасному багатомовному й багатокультурному світі.

Входження України до світового та європейського співтовариств, орієнтація вітчизняної освітньої системи на положення Болонського процесу вимагають усунення вказаних прогалин. У зв'язку з цим актуалізується потреба вивчення зарубіжного досвіду полікультурного виховання й підготовки педагога до його здійснення. Одним із напрямів наукового пошуку є дослідження підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі педагогічної освіти Канади і США.

## **5.2. Практичні рекомендації щодо використання прогресивного досвіду полікультурної підготовки фахівців у навчальних закладах США і Канади в українській системі освіти**

Характерною рисою сучасного світу є розвиток інтеграційних процесів, що охоплюють різні сторони життя, зокрема й освіти. Посилення інтернаціоналізації практично всіх аспектів життя зумовлює потребу усунення традиційних бар'єрів між Україною і світом та інтеграції її у світове співтовариство. При цьому дуже важливого значення набуває обмін досвідом. Необхідність навчатися один в одного, переймати найдоцільніші, найпрогресивніші ідеї, які приведуть до покращення рівня освіти та матеріального добробуту країни, не викликає сумніву. Свідченням цього є освітні реформи, що охопили майже всі розвинені країни. Багато держав підтримують концепцію, згідно з якою, використовуючи досвід найбільш ефективних освітніх реформ окремих країн, можна створити стандартну модель системи освіти, відібравши лише все позитивне й прогресивне [60].

Дослідження освітніх систем інших держав, у нашому випадку США і Канади, допомагає сформуванню більш глибокого уявлення про свої системи, визначити прогностичні тенденції їх розвитку, краще розуміти національні зміни в галузі освіти, а виявлення аналогічних результатів і показників дає підстави стверджувати про їх вірогідність і створює умови для ґрунтовної прогностики і передбаченої регулятивності в освіті.

Результати дослідження дозволили здійснити узагальнення і визначити шляхи використання американського і канадського позитивного науково-практичного досвіду підготовки фахівців на засадах полікультурності задля покращення стану і підвищення рівня полікультурної освіти в Україні у сучасних умовах.

Аналіз системи вищої освіти в США і Канаді виявив, що університетська освіта – це багатоопрофільна, трирівнева варіантна система підготовки висококваліфікованих фахівців, що передбачає підготовку

бакалаврів, магістрів і докторів філософії. Характерною особливістю цієї системи виступає зближення загальнонаукової, гуманітарної, спеціальної та професійної галузей підготовки студентів.

На основі проведеного аналізу теоретичних і практичних досліджень американських і канадських спеціалістів у галузі полікультурної освіти, а також певних аспектів курикулуму, курсів і програм можна зробити висновок, що система професійної підготовки в умовах університету спрямована на розвиток умінь і навичок, необхідних для успішного функціонування в сучасному багатокультурному суспільстві, для критичного мислення та здатності активно діяти та вирішувати конфлікти, для готовності вести діалог із представниками інших культур, рас, народів, етносів на основі загальнолюдських ідеалів гуманізму, толерантності та справедливості. На це спрямовані сучасні форми організації освітнього процесу та методи навчання в університетах США і Канади, у яких накопичено значний досвід з питань полікультурної освіти, розроблено теоретичні основи побудови двомовних навчальних курсів, визначено оптимальні методи навчання, що дає підстави запропонувати можливі шляхи застосування прогресивних ідей американського та канадського досвіду реалізації полікультурної освіти у вітчизняній вищій школі.

Доцільно зазначити, що характер управління освітою в Україні та Канаді і США відрізняється, оскільки за політичним устроєм Україна – це унітарна країна, Канада і США – федеративні держави. Управління освітою в Україні – централізоване, а в Канаді і США – децентралізоване.

Важливим для України вважаємо досвід усунення елементів етнічної дискримінації, що стало основним напрямом багатокультурних програм і політики, програм міжрасових відносин, а також їх виявлення, ізоляції та боротьби на особистісному та інституційному рівнях. Особливу увагу необхідно приділити цілям заохочення і полегшення шляху, в яких культурні меншини можуть повною мірою брати участь в житті як канадського, американського, так і українського суспільства.

Корисним для наслідування є досвід проведення зустрічей та налагодження офіційних зв'язків між урядом та етнічними організаціями для забезпечення процесу постійного прийняття рішень і створення багатокультурних програм, боротьби проти расової дискримінації на особистісному та інституційному рівнях, що стимулюють подальший розвиток полікультурності.

Зважаючи на відсутність в Україні досвіду проведення зустрічей такого формату, вважаємо за доцільне ініціювати подібні зустрічі між урядом і етнічними організаціями, у процесі яких мають розглядатися нагальні освітні проблеми, орієнтація на педагога-професіонала шляхом удосконалення змісту, форм і методів полікультурної підготовки вчителів гуманітарних предметів.

Корисним для наслідування вважаємо досвід університетської фахової полікультурної підготовки майбутніх педагогів Канади і США, що враховує:

- етнічне багатоманіття студентів у контексті усунення перешкод для їхнього розвитку;
- формування в майбутніх учителів таких умінь, навичок, особистісних якостей, як гнучкість, упевненість у собі, творчість, комунікабельність, уміння виявляти співчуття, що забезпечує успішне керівництво класом, здатність до співробітництва з колегами й батьками, толерантність, виваженість тощо;
- опанування спеціальних дисциплін у процесі полікультурної підготовки, відбір відповідного навчального матеріалу;
- проходження педагогічної практики у школах з різним етнічним складом учнів та оволодіння знаннями щодо функціонування шкільної системи в умовах полікультурності;
- способи передачі цінностей молоді в полікультурних суспільствах [558].

Для покращення *змісту полікультурної освіти* майбутніх учителів в Україні корисним вважаємо запозичення досвіду канадської й американської

практики діяльності вищих навчальних закладів, які здійснюють фахову підготовку майбутніх учителів у полікультурному аспекті:

- інтеграція загальноосвітніх, фахових дисциплін, психолого-педагогічного компонента та шкільної практики;
- визначення важливості й необхідності вивчення різних культур у процесі професійної підготовки вчителів;
- спрямованість на індивідуальний розвиток майбутнього вчителя.

Вважаємо важливими для успішного розвитку полікультурної освіти майбутніх учителів в Україні використання таких *методів навчання*, як:

- інтерактивне спілкування (спілкування в режимі он-лайн із однолітками з різних країн); практично-діяльнісні – колективна робота студентів з інформаційними ресурсами в інтернетній мережі; колективні й індивідуальні студентські проекти полікультурного змісту (навчально-дослідницькі, творчі); соціальне включення – активне залучення студентів □ вихідців з етнокультурних меншин і сімей емігрантів до життя групи, факультету;
- методи стимулювання і контролю – позитивне підсилення з боку викладацького складу просоціальних форм поведінки студентів, їхнього прагнення розв'язувати конфлікти мирним шляхом, підтримувати комфортний для всіх студентів мікроклімат у полікультурному студентському колективі; дисциплінарні санкції у випадку порушення студентами етики міжетнічних, міжрасових відносин у групі, навчальному закладі;
- наочні – проведення фотовиставок, оздоблення університетських приміщень плакатами, картами, стіннівками, які відображають багатокультурність суспільства, а також знайомлять з іншими культурними спадщинами.

На особливу увагу заслуговує використання в канадській і американській полікультурній освіті майбутніх учителів таких *організаційних форм навчання*, як:



– навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, практики, контрольні заходи, самостійна робота, що передбачає проведення занять з урахуванням потреб студентів – вихідців із різних соціокультурних, етнічних та релігійних меншин; використання під час занять навчальних матеріалів і посібників, які відображають полікультурну сутність канадського суспільства;

– культурно-дозвіллева, організаторська, соціально-комунікативна діяльність: організація екскурсій, свят, тижнів полікультурного мистецтва, тижнів ознайомлення з культурою корінних народів, днів творчості студентів різного етнічного походження;

– участь у культурних заходах місцевої громади (полікультурні мистецькі фестивалі), діяльність студентських організацій, участь у міжуніверситетських заходах полікультурного змісту (проекти „університети-побратими”, участь у міжнародних полікультурних проектах, організація семінарів з обміну педагогічним досвідом між викладачами).

- *Розроблення навчальних планів і програм із полікультурним акцентом на професійно-практичній складовій полікультурно-педагогічної підготовки.* Вважаємо, що така практика складання навчальних планів і програм для забезпечення полікультурної освіти у вищих навчальних закладах України з базових дисциплін в умовах існування різних регіональних особливостей (культурних, релігійних, економічних тощо) сприятиме збереженню самобутності цих регіонів.

- *Раціональне поєднання теоретичної і практичної частин полікультурної підготовки педагогічних кадрів задля організації педагогічного процесу як діалогу носіїв різних культур у часі та просторі.*

Позитивним вважаємо досвід реалізації програм підготовки майбутніх фахівців Королівського університету (Канада), які характеризуються тим, що 40 відсотків річного навчального матеріалу зосереджено на методиці викладання, 20 відсотків річного навантаження відведено історії, філософії та психології освіти та 20 відсотків – для будь-якої іншої галузі освіти, 40 днів

відводиться практиці викладання під керівництвом спеціалістів-консультантів з педагогічної практики.

Урахування зазначених особливостей поєднання теоретичної і практичної частин полікультурної підготовки майбутніх учителів в українських вищих педагогічних навчальних закладах сприятиме організації педагогічного процесу як діалогу носіїв різних культур у часі та просторі.

- *Сприяння розвитку міжнародних програм і проектів, зорієнтованих на вдосконалення якості полікультурної освіти майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.*

В Україні необхідність ефективного вирішення педагогічних, навчальних проблем, актуальних для педагогічних факультетів, є досить слушною. Позитивним прикладом є канадська практика розвитку міжнародних програм, проектів з метою творчого використання у вітчизняній практиці. Наприклад, педагогічний факультет університету Альберти (Канада) успішно співпрацює з міжнародними партнерами та здійснює координацію, збагачує і розширює свої дослідження і програми в галузі міжнародного співтовариства.

У цьому контексті важливим є запозичення канадського досвіду проведення міжнародних проектів для вдосконалення й успішного функціонування полікультурної освіти майбутніх педагогів Канади. Отже, вважаємо за доцільне розробити низку міжнародних проектів полікультурної спрямованості, виходячи з потреб конкретних навчальних закладів певного регіону України.

- *Сприяння співпраці на шляху до пошуку вищих педагогічних закладів-партнерів за кордоном.*

Важливим у цьому контексті є канадський досвід співпраці на шляху до пошуку вищих педагогічних закладів-партнерів за кордоном, який, на нашу думку, є ефективним способом входження української системи педагогічної освіти до спільного освітнього простору вищої освіти.

Полікультурна освіта в Україні і США схожа за низкою ознак, зокрема: регіональна зумовленість двомовної освіти; посилення уваги держави до питань освіти мовних меншин на початку XXI ст.; наявність програм підготовки двомовних учителів у вищих навчальних закладах тощо.

З іншого боку, досвід надання вищої освіти представникам мовних меншин в Україні свідчить про недостатню увагу саме до державної мови, у водночас у США і Канаді успішно функціонують програми двомовної освіти з різним співвідношенням використання рідної та державної мови. Крім того, в умовах інтеграції України до європейського та світового простору вищої освіти, інтернаціоналізації вищої освіти, надання інтеркультурного виміру змісту вищої освіти надзвичайно актуальною стає розроблення двомовних програм, спрямованих на вивчення державної та іноземної мови.

На основі вивченого американського і канадського досвіду та сучасного стану двомовної освіти в нашій країні ми визначили можливі шляхи реалізації двомовної освіти у вищих навчальних закладах України за такими моделями: 1) модель «Рідна мова та українська», 2) модель «Українська мова та іноземна», 3) мультилінгвальна модель. Зазначимо, що запровадження запропонованих моделей у практику вітчизняних ВНЗ передбачає зміни на різних рівнях функціонування системи вищої освіти, зокрема: національному, регіональному та інституційному.

У межах реалізації моделі «Рідна мова та українська» на *національному* рівні доцільним бачиться:

- проведення державою ефективної мовної політики щодо розвитку вищої двомовної освіти; інтеграція двомовних структур до національних систем освіти (питання статусу двомовної освіти);
- удосконалення нормативно-правового забезпечення двомовної освіти у вищих навчальних закладах;
- створення державного органу з питань розроблення стандартів професійної підготовки двомовних учителів на зразок американської

Національної асоціації двомовної освіти (National Association of Bilingual Education – NABE);

- розроблення та запровадження професійних двомовних програм на рівні вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії), коли обидві мови рівною мірою використовуються в навчальному процесі. У межах названої програми студенти мали б змогу здобути вищу освіту та набути вмінь спілкування двома мовами, розвинути мовні вміння під час вивчення спеціалізованих предметів;

- запровадження двомовних програм для дорослих студентів різного етнічного походження. До цієї категорії можуть входити люди, які хочуть здобути вищу освіту, проте не володіють українською на достатньому рівні для навчання за звичайними програмами;

- розроблення програм підготовки вчителів з мовних меншин «Українська як друга мова», зорієнтованих на розвиток обох мов, а не лише на формальне вивчення однієї з них (нерідної). Ці програми мають готувати вчителів до забезпечення відповідного навчального середовища для всіх учнів і підтримки в опануванні другої мови й умінь письма цією мовою, водночас підтримуючи та розвиваючи рідну мову учня, пропагуючи взаємодію та спілкування. Програми підготовки двомовних учителів повинні мати мультикультурну складову: низку предметів з вивчення культури, звичаїв обох народів. Випускники цих програм повинні володіти різнобічною компетентністю, включаючи предметну, мовну, загальнопедагогічну (дидактичні, комунікативні, організаторські вміння).

Слід зауважити, що на *регіональному* рівні модель «Рідна мова та українська» має враховувати потреби мовних меншин, які проживають на певній території України. Так, на наш погляд, перспективним бачиться запровадження таких регіональних моделей двомовної освіти, як: «Російська мова та українська», «Польська мова та українська», «Угорська мова та українська», «Болгарська мова та українська» тощо.

З метою обміну досвідом у запровадженні зазначеної моделі двомовної освіти в різних регіонах нашої країни, з'ясування її змістових і процесуальних особливостей перспективним бачиться проведення наукових конференцій, науково-методичних семінарів з проблем двомовної освіти, а також створення регіональних інноваційних освітніх мереж, що займаються розв'язанням цієї проблеми.

На *інституційному* рівні вважаємо за доцільне:

- урізноманітнити програми професійної підготовки двомовних учителів, зокрема, двомовних учителів фізики, математики, хімії, біології, географії, історії тощо, а також двомовних учителів початкової школи та двомовних вихователів;

- розробити і запровадити двомовні дистанційні програми;
- запровадити викладання низки навчальних дисциплін одночасно двома мовами: рідною та державною;
- залучати до викладання представників мовних меншин;
- викладання навчальних дисциплін з урахуванням культурної та мовної диверсифікованості студентів.

У межах реалізації моделі «Українська мова та іноземна» пропонуємо на *національному* рівні:

- оновлення державного стандарту сучасної мовної освіти, що має забезпечити кожному студентові вільне володіння рідною та іноземною мовами та сприятиме підвищенню мобільності студентів і дипломованих спеціалістів;

- розроблення та впровадження двомовних навчальних програм на різних рівнях, спрямованих на одночасне використання в освітньому процесі рідної та іноземної мови, що дасть змогу не тільки підвищити рівень володіння іноземною мовою українських студентів, а й залучити до вітчизняних ВНЗ закордонних студентів.

На *регіональному* рівні перспективним вважаємо:

- розширення навчальних планів підготовки двомовних учителів за рахунок таких дисциплін, як: «Аналіз нестандартних підходів до викладання іноземної мови»; «Аналіз помилок»; «Особливості засвоєння іноземної мови»; «Білінгвізм»; «Соціолінгвістика» тощо;
- залучення іноземних спеціалістів, які є досвідченими викладачами мови у власних країнах;
- професійну підготовку вітчизняних викладачів, що уможливить викладання за двомовними програмами та визнання «доданої вартості» їхньої праці;
- удосконалення теорії, методології, методики та практики двомовного та полімовного навчання.

На *інституційному* рівні доцільним бачиться:

- формування в студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, залучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування і взаємозбагачення;
- ознайомлення студентів із молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, сприяння критичному осмисленню соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей;
- забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у формуванні їх соціокультурної компетентності з іноземних мов;
- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, уміння користуватися компенсаторними прийомами в разі дефіциту мовних засобів;
- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння

використовувати особливості її вживання в типових соціальних ситуаціях спілкування;

- формування в студентів індивідуального стилю навчання, основним інструментом якого є використання «мовного портфеля» як засобу самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю;

- вибір методів навчання з урахуванням студентських контингентів (кількість «домашніх» та іноземних студентів), що навчаються за двомовними програмами.

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб. Особливої актуальності набуває двомовна освіта за принципом українська та іноземна у світлі загальноєвропейських полімовних тенденцій, інтеграції нашої держави до європейського освітнього простору, поширення практики обміну студентами та відкритістю української освітньої системи для іноземних студентів. Поширення вивчення іноземних мов вписується в контекст європейських директив, які рекомендують державам-членам викладати в навчальних закладах, крім державної мови, ще дві мови Європейського Союзу.

У контексті інтеграції до міжнародних освітніх структур найбільш перспективною бачиться мультилінгвальна модель. Тому основними шляхами реалізації мультилінгвальної моделі на *національному* рівні є:

- розроблення моделі двомовної та полімовної освіти у вищих навчальних закладах на основі вивчення теоретичного та практичного досвіду полімовної освіти вищих навчальних закладів провідних країн світу;

- проведення державної політики щодо необхідності володіння кожним громадянином України державною та рідною чи іноземною мовами;

- активізація діяльності громадських педагогічних організацій задля підвищення уваги суспільства до проблем мовної освіти;

- оновлення Стандарту мовної освіти, навчально-методичної літератури, удосконалення професійної майстерності вчителів/викладачів, планомірне й цілеспрямоване управління освітою, залучення до розв'язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства загалом;

- проведення тестування абітурієнтів (зовнішнього незалежного оцінювання) не лише на знання мови, а й на вміння міжкультурного спілкування та задатки, що допоможуть пропагувати утвердження аутентичного навчального середовища включаючи двомовність, мультимовність, бікультуралізм та крос-культурне навчання.

На *регіональному* рівні в контексті мультилінгвальної моделі доцільно звернути увагу на такі питання:

- підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів;

- проведення науково-методичних заходів із проблем двомовної, полімовної освіти та мультикультурності;

- активізація участі студентів в міжнародних навчальних програмах.

На *інституційному* рівні доцільним бачиться:

- розроблення навчальних планів, що передбачають викладання низки дисциплін іноземними мовами;

- розміщення навчального матеріалу (текстів лекцій, методичних рекомендацій, практичних завдань тощо) кількома мовами на сайті викладача або сайті академічної групи, що стане особливо корисним студентам, які мають недостатньо високий рівень володіння іноземними мовами;

- проведення чат-занять (чат на вільну тему; чат, спрямований на спільне вирішення учасниками чату певного навчального завдання; чат-навчальний семінар; чат-презентація; чат, спрямований на практичне відпрацювання певного матеріалу; оцінювальний чат тощо) у межах заочної (дистанційної) форми навчання за двомовними програмами;

- створення віртуального навчального середовища;



- використання під час двомовного навчання інтерактивних методів, що передбачають активну взаємодію, співробітництво і спілкування студентів, що сприятиме активізації мовного лексичного та граматичного матеріалу та надасть студентам змогу розвинути й застосувати на практиці набуті знання.

Звичайно, неможливо і не доцільно копіювати американську або канадську модель полікультурної освіти і намагатися застосувати її в Україні без урахування соціальних, культурних, ментальних і матеріальних особливостей нашої держави. Навіть передовий зарубіжний досвід не можна механічно переносити в українську освіту, він повинен бути сумісним зі специфічними умовами регіонів і країни загалом. Проте, на нашу думку, виокремлені теоретичні ідеї і практика побудови системи полікультурної освіти США і Канади можуть суттєво вплинути на реформування освіти в Україні зі збереженням пріоритетності рідної мови як засобу спілкування з одночасним розумінням і відкритістю до світу з його мовним, культурним, ідеологічним, політичним, економічним, соціальним розмаїттям, сприяти усвідомленню важливості оволодіння іноземною мовою з метою взаєморозуміння в сучасному полікультурному цивілізованому світі.

Отже, вивчення досвіду полікультурної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах США і Канади стане корисною інформацією, що позитивно вплине на розвиток полікультурної освіти в Україні, а результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати, що отримані наукові висновки та практичні рекомендації мають важливе значення для подальшого розвитку теорії та історії педагогіки і можуть бути використані в полікультурній підготовці педагогічних кадрів в Україні, ураховуючи особливості вітчизняної освітньої системи.

### **5.3. Програма модульного курсу з культурознавства США.**

ПрАТ «ВНЗ» Міжрегіональна Академія управління персоналом

Кафедра теорії і практики перекладу

ПРОГРАМА  
модульного курсу  
з культурознавства США

Київ 2017

Підготовлено завідувачем кафедри іноземних мов, теорії і практики перекладу Баховим І. С.

Рецензент: доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри державного управління, Романенко Є.О.

Затверджено на засіданні кафедри іноземних мов, теорії і практики перекладу. Протокол засідання кафедри №1 від 28 серпня 2017 р.

Бахов І. С. Програма модульного курсу з культурознавства США. Програма містить програмний матеріал з культурознавчої тематики, тематику курсу по модулям, кожний з яких включає підтеми, завдання, іншомовну лексику, типи робіт для контролю знань студентів. Для студентів спеціальності «Філологія. Переклад. Англійська мова», «Міжнародні відносини», «Культурологія», «Соціальні комунікації», «Публічне адміністрування».

Київ, МАУП, 2017

**Пояснювальна записка**

Курс складається з 17 культурознавчих тим, під час вивчення яких студенти:

- систематизують і збагачують свої культурознавчі уявлення про Сполучені Штати в зіставленні з Великою Британією, Україною та іншими європейськими або азіатськими країнами;
- розвивають когнітивні вміння при роботі з фактами культури і культурознавчою інформацією англійською мовою;
- вдосконалюють інтегративні комунікативно-мовленнєві вміння при читанні і аудіюванні автентичних культурознавчих текстів, при обговоренні, узагальненні та інтерпретації прочитаного / почутого англійською мовою в усній і письмовій формі;

- розвивають білінгвальні вміння передавати іншомовну культурознавчу інформацію українською мовою в адекватній усній і письмовій формі відповідно до її призначення для практичного використання і її адресатом в українській аудиторії і представляти свою культуру і культурну спадщину англійською мовою в англomовному середовищі;

- вчаться використовувати культурознавчі ресурси мережі Інтернет при виконанні навчальних завдань і роботі за проектом;

- розвивають культуру представлення результатів виконання пізнавально-пошукових завдань і роботи над проектом або курсовою роботою на англійській і українській мовах;

- вчаться оцінювати свої комунікативно-когнітивні здібності і можливості при використанні іноземної мови як засобу культурознавчої освіти і самоосвіти.

При роботі по кожній з тем студенти:

- виконують пізнавально-пошукові культурознавчі завдання з навчальних посібників та іншої навчальної культурознавчої літератури;

- слухають лекції вчителя за тематичними підрозділами, які можуть представляти особливу складність при їх вивченні;

- виконують групові та індивідуальні проекти і виступають з результатами робіт по ним;

- оцінюють разом з викладачем якість своєї роботи при вивченні культурознавства США і виконання культурознавчих завдань порівняльного плану, порівнюючи культуру США та України.

Даний культурознавчий курс передбачає інтенсивне використання англomовних сайтів мережі Інтернет з культурознавчої, країнознавчої та лінгвокраїнознавчої тематики при роботі над проектами і курсовими роботами.

### Тематика модульного курсу з культурознавства США

Модуль №	Назва
Модуль 1.	Вступ до культурознавства США: що таке культура і як досягти культуру країн мови, що вивчається. Англomовна інтерпретація поняття «елітарна культура» і «масова культура».
Модуль 2.	Історико-культурні коріння англійської мови і мовне розмаїття в США.
Модуль 3.	Англійська мова як мова спілкування в англomовних країнах. Міжнародні функції англійської мови як інструменту спілкування в сучасному світі.

Модуль 4.	Культурно-історичне тло національної символіки в США. Американська символіка і національна пам'ять. Американська спадщина.
Модуль 5.	Релігійно-культурний портрет США: минуле і сьогодення
Модуль 6.	Соціокультурні характеристики моделі соціальної стратифікації американського суспільства.
Модуль 7.	Соціокультурні характеристики американської системи соціального захисту громадян США і історичні віхи в її розвитку.
Модуль 8.	Соціокультурний портрет американської сім'ї: типи, сімейні традиції та їх соціокультурний фон, сімейні цінності, дозволя, якість і стилі життя.
Модуль 9.	Соціокультурні особливості моделі освіти в США.
Модуль 10.	Художня культура США: світ американської поезії, прози та драми.
Модуль 11.	Художня культура США: світ американського живопису та його творців. Американський внесок у фонд загальнолюдської культури.
Модуль 12.	Художня культура США: американська музична спадщина, її загальноєвропейські коріння і національні риси.
Модуль 13.	Світ американських ЗМІ: національний та міжнародний соціокультурний портрет.
Модуль 14.	Модель американської демократії і соціокультурні віхи в її розвитку.
Модуль 15.	Американський погляд на право на працю як соціальну цінність, робота як кар'єра людини у суспільстві, проблеми зайнятості та працевлаштування в сучасному суспільстві.
Модуль 16.	Американський погляд на взаємодію і взаємовплив культури і технології в сучасному суспільстві.
Модуль 17.	Культурознавчі і лінгвокультурознавчі аспекти ввічливої поведінки іноземця в англomовному середовищі

### Плани занять по модулях

Модуль 1:	Вступ до культурознавства США: факти культури і як вивчати культуру країн мови, що вивчається.
Завдання	актуалізація міжпредметних знань про зміст поняття «культура», понятійної опозиції «природа-культура»; <ul style="list-style-type: none"> <li>ознаєомлення зі значеннями англomовних понять "high/low culture", "social subculture", "civilization", "ethnic culture", "regional culture", "city culture", "country culture", "pop culture";</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення з феноменом «факт культури» і формування у студентів уявлення про носіїв культурно-значимої інформації і про особливості життя в суспільстві в певний історичний період; <ul style="list-style-type: none"> <li>• актуалізація уявлень студентів про культурну місію мови як носія і хранителя культури мовної спільноти.</li> </ul> </li> </ul>
Іншомовна лексика	<ul style="list-style-type: none"> <li>• culture types (high/low culture, social subcultures, ethnic culture, regional culture, town culture, country culture), pop culture, social/cultural identity;</li> <li>• cultural contacts, cultural deprivation, cultural conflicts, culture and civilization, cultural customs, conventions, cultural identity;</li> <li>• culture and life chances, styles of life, language as a culture, culture as behavior (language, dress, food, habits, <i>etc.</i>), culture as thought process (ideas, beliefs, attitudes, knowledge).</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
1.1. Етимологія слова «культура». Визначення поняття «культура» через (а) опозицію «культура - природа»; (б) «культура - соціум», (в) «культура - цивілізація».	-	▲	-
1.2. Зміст поняття «світова культура», «континентальна культура», «регіональна культура», «міська культура», «сільська культура», «субкультура». Англomовна інтерпретація змісту поняття «культура»: high culture and low culture, mass culture, popular culture; customs, traditions, conventions, beliefs, styles and ways of life as culture; cultural contacts and conflicts.	▲	▲	-
1.3. Носії культурної інформації про суспільство та його соціальні групи. Факт культури. Англійська мова як носій англomовної культури. Вербальні тести і візуальні предмети як факти культури. Британський погляд на приналежність предметів культури до високої або масовій культурі	▲	▲	-

<b>Модуль 2:</b>	<b>Історико-культурні коріння англійської мови і мовне розмаїття в США</b>
<b>Навчальні завдання:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення студентів зі змістом понять «мовна сім'я», «сім'я германських мов», «мовне розмаїття», «американський варіант англійської мови», «афро-американська говірка», «англійська мова як мова міжнародного спілкування»;</li> <li>• збагачення знань студентів про вплив різних культур на формування американського варіанту англійської мови;</li> <li>• ознайомлення студентів із сучасною мовною політикою в США, аргументами рухів «проти» і «у підтримку» надання англійській мові статусу офіційної мови в США;</li> <li>• розвиток умінь збирати, систематизувати і узагальнювати / інтерпретувати культурознавчу інформацію вербального і візуального планів;</li> <li>• розвиток умінь виразного читання культурознавчого-маркованого поетичного тексту</li> <li>• формування умінь працювати з лінгвокраїнознавчою, країнознавчою та культурознавчою довідковою літературою</li> <li>• розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет</li> <li>• формування білінгвальних лінгвокраїнознавчих навичок впізнання мовних культуроносців і складання тематичних лінгвокраїнознавчих глосаріїв.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Language family/ies, Indo-European family, Germanic languages, Romance languages, Slavic languages, Old English, Middle English, Early Modern English, Later Modern English, Modern English, Standard American English, Standard British English;</li> <li>• Colonization, Jamestown - first English settlement in the North America, Mayflower, slavery and waves of immigrants;</li> <li>• Cultural and linguistic establishment, borrowings into American English;</li> <li>• African American Vernacular, American English, British English, Black English Vernacular, Standard American English, Standard British English, Written Standard English;</li> <li>• Political correctness.</li> </ul>

Підрозділи теми	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
-----------------	-------------------	--------	---

2.1. Англійська мова в групі германських мов. Індоевропейське древо мов.	▲	-	▲
2.2. Формування американського варіанту англійської мови: • перші колоністи з Великобританії; • Джеймстаун – перше поселення колоністів з Великобританії; • роль релігії у поширенні англійської мови на території колоній.	▲	-	▲
2.3. Належність колоніальної Америки Великобританії. Домінування англійської мови британського культурного і мовного істеблішменту.	▲	▲	-
2.4. Хвилі імміграції на територію Північної Америки. Соціальний статус іммігрантів і / або переселенців. Мовна та культурна спадщина переселенців та її вплив на формування американського варіанту англійської мови. Запозичення в англійській мові.	▲	-	▲
2.5. Мовне розмаїття в сучасних США. Різноманітність американського варіанту англійської мови: Афро-американська говірка, регіональні варіанти англійської мови. Інші мови, які використовуються при спілкуванні в США: іспанська, кантонезійська, японська, італійська, німецька та ін.	▲	-	▲
2.6. Образи етнічних груп в варіантах англійської мови в США (на матеріалі пісень, прози, поезії).	-	▲	-
2.7. Англійська мова (американський варіант) як офіційна мова в США: аргументи «за» і «проти».	▲	-	▲
2.8. Політична коректність та її відображення в американському варіанті англійської мови.	▲	▲	-

<b>Модуль 3:</b>	<b>Англійська мова як мова спілкування в англомовних країнах. Міжнародні функції англійської мови як інструменту спілкування в сучасному світі.</b>
------------------	---

<b>Навчальні завдання:</b>	<p>ознайомлення студентів зі змістом поняття «мова міжнародного спілкування»;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• збагачення їх знань про варіанти англійської мови, якими розмовляють в англomовних країнах;</li> <li>• розвиток умінь збирати, систематизувати і узагальнювати / Інтерпретувати культурознавчу інформацію при читанні і прослуховуванні іншомовних текстів;</li> <li>• розвиток умінь озвучувати відеоматеріали по темі;</li> <li>• формування умінь працювати з лінгвокраїнознавчою, країнознавчою та культурознавчою довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• формування білінгвальних лінгвокультурознавчих навичок впізнання мовних культуроносіїв та складання тематичних лінгвокраїнознавчих глосаріїв.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• international language, national/ethnic language, linguistic majority, linguistic minority, ethnic minority, the world of the English language, American / British / Australian / Canadian / New Zealand English, World Englishes, pidgin English, Creole, English dialects, English as a first language, English as a second language (ESL), English as a foreign language (EFL);</li> <li>• cross-cultural communication, native speaker, non-native speaker;</li> <li>• Elementary, Intermediate, Advanced level;</li> <li>• English for General Purposes (EGP), English for Academic Purposes (EAP), English for Specific Purposes (ESP), English for Speakers of Other Languages (ESOL).</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
3.1. Основні мови міжнародного спілкування. Офіційні мови ООН, Ради Європи.	▲	-	▲
3.2. Англійська мова як мова міжнародного спілкування. Її громадські функції в сучасному світі.	▲	-	▲



<p>3.3. Поширення англійської мови в світі. Мовний плюралізм в сучасній Північній Америці. Деякі особливості американського / британського / новозеландського варіантів англійської мови. Вивчення англійської мови як другої (іноземної) мови. Рівні володіння іноземною мовою. Виправдані і невиправдані англійські запозичення в українській мові: як уникнути забруднення мовного середовища української мови англіцизмами.</p>	▲	-	▲
---	---	---	---

<b>Модуль 4:</b>	<p align="center"><b>Культурно-історичне тло національної символіки в США. Американська символіка і національна пам'ять. Американська спадщина.</b></p>
<b>Навчальні завдання:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• актуалізація знань студентів про історико-культурні віхи у взаєминах між колоніями і Великобританією, північню і півднем, заходом і сходом Північної Америки;</li> <li>• збагачення знань студентів про символіку США та 50 штатів, які входять до складу США;</li> <li>• розвиток умінь збирати, систематизувати і узагальнювати / інтерпретувати культурознавчу інформацію при читанні і прослуховуванні іншомовних текстів, при ознайомленні з творами мистецтва;</li> <li>• розвиток умінь виразного читання культурно маркованого поетичного тексту;</li> <li>• розвиток умінь озвучувати документальні відеоматеріали з історико-культурознавчої тематики;</li> <li>• відпрацювання навичок роботи з лінгвокраїнознавчої, країнознавчої та культурознавчої довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• формування білінгвальних лінгвокультурознавчих навичок впізнання мовних культураносіїв і складання тематичних лінгвокраїнознавчих глосаріїв;</li> <li>• розвиток умінь використовувати різні типи довідкової літератури та культурознавчих довідкових джерел в мережі Інтернет при роботі над проектом;</li> <li>• розвиток монологічних умінь усно виступати з результатами виконання пізнавально-пошукових завдань, групових проектів, брати участь в презентації результатів роботи за проектом.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Songs of Liberty Flag (1775), The Continental Colors or the Grand Union (1776), The Betsy Ross Flag (1777), Star</li> </ul>

	<p>Spangled Banner (1814), The Stars and Stripes or Old Glory (1960);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The Pledge of Allegiance, National Anthem, Bold Eagle, The Order of Purple Heart, Liberty Bell, Statue of Liberty, National Seal of the United States;</li> <li>• National Motto "In God We Trust"; Persons recognized by people as national symbol - Uncle Sam;</li> <li>• The American War for Independence from Britain, Declaration of Independence (1776), the Constitution of the USA (1788), the Bill of Rights (1791);</li> <li>• NATIONAL MEMORY: historical background, cultural heritage, national holidays and festivals (Thanksgiving, Independence Day, Martin L. King Day, Presidents Day, Victory Day, Veteran Day, Robert E. Lee's Birthday, Thomas Jefferson's Birthday, Flag Day, Memorial Day);</li> </ul> <p>PLACES OF INTEREST AND THEIR SOCIAL / CULTURAL / MORAL VALUE: Historical places: Baltimore (the place of the first battle of the English Fleet with united colonies for independence), Philadelphia - Independence Hall (the place, where Declaration of Independence was signed); Museum Complexes (NASA, Smithsonian Institution, National Air and Space Museum, National Museum of Natural History, National Museum of American History, National Museum of American Art, National Art Gallery, etc.); Entertainment Spots (Disney Land, Disney World, Water World, Magic Mountain, Six Flags, Atlantic City and Las Vegas Casinos, etc.); National Parks (Yellowstone National Park, Great Smoky Mountain National Park, Grand Canyon, Yosemite National Park, Niagara Falls, etc);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "national memory", "life in harmony with nature", "have a good rest after work", "national pride</li> </ul>
--	---

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
4.1. Національна символіка США.	▲	—	—
4.2. Національні свята США як культурний факт і відображення історичних подій.	▲	--	▲
4.3. Історичні віхи у взаєминах між колоніями і Великобританією, між північними і південними, західними і східними штатами.	▲	▲	-

4.4. Відображення фактів культури, історичних подій в літературних творах.	▲	▲	▲
--	---	---	---

<b>Модуль 5:</b>	<b>Релігійно-культурний портрет США: минуле і сьогодення</b>
<b>Навчальні завдання:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• актуалізація знань (засвоєних раніше студентами при вивченні інших гуманітарних дисциплін) про світові релігійні конфесії і їх діяльності в англomовних країнах;</li> <li>• розвиток умінь збирати, узагальнювати і систематизувати культурознавчу інформацію і схематично представляти її у вигляді таблиць, діаграм і схем (релігійні конфесії, ступінь поширеності в суспільстві, глави церков, священні книги, ритуали при народженні, одруження і смерті) і виступати з результатами інформаційного пошуку ;</li> <li>• розвиток умінь вести офіційну переписку (наприклад, з представниками молодіжних релігійних організацій, в тому числі і при спілкуванні в мережі Інтернет);</li> <li>• розвиток умінь озвучувати документальні відеоматеріали;</li> <li>• розвиток умінь виразного читання культурознавчого-маркованого поетичного тексту;</li> <li>• розвиток умінь описувати світові шедеври живопису на релігійну тематику, давати пояснення щодо релігійних свят;</li> <li>• розвиток полілогічних умінь при зіставленні культурно-релігійних портретів США і України;</li> <li>• відпрацювання навичок роботи з лінгвокраїнознавчою, країнознавчою та культурознавчою довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• відпрацювання білінгвальних лінгвокультурознавчих навичок впізнавання мовних культураносіїв і складання тематичних лінгвокраїнознавчих глосаріїв.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика</b>	<p>(RELIGION DIVERSITY IN THE US: Native American religion, Anglican, Congregational, Presbyterian, Baptist, Quakers, Other Protestants (non-English Protestant groups in the colonies included Dutch Reformed, French Reformed, Mennonites, Dunkers (Church of the Brethren), Moravians, German Lutherans, and German Reformed), Roman Catholic, Greek Orthodox, Jewish, Non-Christian religions in the US (Islam, Hinduism), etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HISTORICAL SPREAD OF RELIGION: "Great Awakening" (1700s), "American (religious) Revolution" (1800s).</li> <li>• functions of religion (social cohesion, providing ceremonies that emphasize important stages in the life of an individual (baptism, marriage, death, etc.), integration in society, emotional support at times of stress, moral direction, explaining the meaning of life);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>religious holidays and festivals: Ascension Day, Good Day, Whit Sunday, Trinity Sunday, Easter Sunday, Ash Wednesday, Shrove Tuesday, Palm Sunday, Christmas; Ramadan;</li> <li>religious diversity, ethnic diversity, multicultural society, multiculturalism.</li> </ul>
--	---

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак-тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
5.1. Культурно-історичні віхи в поширенні християнства на території Північної Америки і його розвиток.	▲	-	-
5.2. Нехристиянські релігії на території Північної Америки.	▲	▲	-
5.3. Романський і готичні стилі в американській архітектурі. Релігійні цінності та символи християнства, їх представленість в оформленні християнських храмів і церков. Архітектура сучасних протестантських церков.	-	▲	-
5.4. Релігійна настінна поетика і традиційна християнська музика в американському суспільстві. Шедеври світового живопису по релігійній тематиці в провідних музеях і галереях США.	▲	▲	-
5.5. Релігія в житті сучасних американців. Релігія і шкільну освіту. Релігійні цінності та ціннісно-орієнтовані функції релігії.	▲	▲	-

<b>Модуль 6</b>	<b>Соціокультурні характеристики моделі соціальної стратифікації американського суспільства</b>
<b>Завдання :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ознайомлення зі структурою соціальної стратифікації в американському суспільстві;</li> <li>розвиток умінь збирати, систематизувати і інтерпретувати культурознавчу інформацію по темі при виконанні пізнавально-пошукових завдань і з використанням довідкової літератури та ресурсів мережі Інтернет;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток умінь представляти результати інформаційного пошуку у вигляді діаграми, таблиць та інших видів систематичної інформації по темі, підбирати факти культури для підтвердження / спростування тих чи інших точок зору;</li> <li>• розвиток умінь коментувати автентичний фото-, аудіо - і відеоматеріал по темі (в усній і письмовій формі);</li> <li>• розвиток білінгвістичних умінь описати рідною мовою соціальну стратифікацію в американському суспільстві і описати соціальну стратифікацію в українському суспільстві (в усній формі);</li> <li>• розвиток полілогічних умінь під час обговорення соціокультурних відмінностей в освіті, мові, стилі життя американців і українців, що належать до різних соціальних страт в суспільстві;</li> <li>• розвиток полілогічних умінь під час обговорення тематичних іншомовних статей і уривків з художньої літератури; <ul style="list-style-type: none"> <li>• відпрацювання навичок роботи з лінгвокраїнознавчою, країнознавчою та культурознавчою довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет</li> </ul> </li> </ul>
<b>Іншомовна лексика</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SOCIAL CLASSES: The upper class, the middle "white collar", the working class "blue collar", unemployed, retired, people on welfare.</li> <li>• CLASS FEATURES: occupation, income, language and lifestyle (daily routine, place of living and living conditions, working style, leisure style, clothes, relations in the family with children/parents, with others.</li> <li>• CULTURE OF RELATIONS: between man and woman (relationship: friends/new acquaintance, personal space, sexual harassment), American Humor (purpose, use, and function in interaction; acceptance of topics), between grownups and children (problem of child abuse), between representatives of the same/different social/political status; display of relationship in public.</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак-тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
6.1. Соціокультурні фактори, що впливають на соціальний статус людини в американському суспільстві.	▲	-	-

6.2. Культурознавчі характеристики моделі соціальної стратифікації людей в американському суспільстві.	▲	-	-
6.3. Соціокультурні відмінності в якості життя і стилях життя представників різних соціальних страт (рівень доходу, доступ до якісної освіти, творчої праці, до «високої культури», можливість вибору більш сприятливого середовища проживання (географічного і архітектурного).	▲	-	▲
6.4. Соціокультурні характеристики американської еліти. Художні образи представників американської еліти і її культури в американській літературі.	▲	-	▲
6.5. Соціальний і мовний снобізм та їх прояв в американському суспільстві. Публіцистична та художнє осмислення соціального і мовного снобізму в американській прозі та поезії.	▲	▲	▲
6.6. Соціокультурні характеристики американського середнього класу. Літературні образи представників середнього класу в американській художній літературі.	▲	-	▲
6.7. Робочий клас, його соціокультурні характеристики.	▲	—	▲
6.8. Соціальна мобільність в сучасному американському суспільстві. Американська мрія: міф чи реальність.	-	▲	▲

<b>Модуль 7:</b>	<b>Соціокультурні характеристики американської системи соціального захисту громадян США і історичні віхи в її розвитку</b>
<b>Навчальні завдання:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розкриття культурознавчого змісту поняття "welfare society" і ознайомлення зі способами передачі даного словосполучення українською мовою;</li> <li>• розвиток умінь інтерпретувати схематичну (таблиці, діаграми, графіки) і образну (газетну ілюстрації) культурознавчу інформацію англійською мовою;</li> <li>• розвиток умінь усних виступів за результатами індивідуальної</li> </ul>

	<p>та групової пізнавально-пошукової роботи з газетно-журнальним матеріалом;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток умінь коментувати автентичний фото-, аудіо- і відеоматеріал по темі (в усній і письмовій формі);</li> <li>• розвиток полілогічних умінь під час обговорення тематичних статей та уривків з художньої літератури з досліджуваної проблематики;</li> <li>• відпрацювання навичок роботи з лінгвокраїнознавчою, країнознавчою та культурознавчою довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• відпрацювання білінгвальних лінгвокультурознавчих навичок впізнання мовних культураносіїв і укладання тематичних лінгвокраїнознавчих глосаріїв;</li> <li>• розвиток двомовних умінь готувати двомовні довідкові матеріали по: а) типам соціальних допомог в США і Росії, б) благодійним організаціям, в) ключові слова підтеми "Welfare Society"</li> </ul>
<p><b>Іншомовна лексика</b></p>	<p>welfare society and the poor.</p> <p>The unemployed, the elderly, the sick and disabled, single-parent families, the low-paid; the circle of deprivation (a person born to a poor family, living in a poor area, receiving poor education, leaving school early, poor job or no job, marrying early, large family), the culture of poverty (fatalistic, anti-authority, present-oriented);</p> <p>WELFARE IN THE US: Social Security Act (SSA from 1935); Old-Aged and Survivors' Insurance (OASI from 1954) for retired families and their families; Unemployment Compensation for those who lost work temporally;</p> <p>Aid to Dependent Children (ADC), also known as Aid to Families with Dependent Children (AFDC); Medical Care (including Medicaid and Veteran's medical care); Food benefits (food stamps and school lunch program);</p> <p>the local government authority's responsibilities (housing, social services, education, city / town planning and redevelopment);</p> <p>employment / unemployment, unemployment benefit money, National Insurance money, Labor exchange, welfare dependency debated in the US;</p> <p>social services and charity. Human rights groups.</p>

Підрозділи теми

Форми роботи

	Прак- тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
7.1. Держава загального благоденства. Зміст поняття "welfare state".	▲	-	-
7.2. Американська система соціального захисту громадян та історико-культурні віхи в її становленні і розвитку в США. Механізми соціального забезпечення в сучасних США.	▲	-	-
7.3. Поняття «абсолютної» і «відносної» бідності в США. Соціокультурні характеристики життя непривілейованих верств суспільства в США. Соціокультурний сенс понять культура бідності» і «соціальне колесо бідності» в американському суспільстві	▲	-	
7.4. Американський погляд на поліпшення життя в нерозвинутих територіально-економічних районах і програми уряду щодо їх підтримки. Способи надання допомоги бідним верствам американського суспільства благодійними організаціями (типу "Shelter").	-	▲	-
7.5. Національна система соціального захисту громадян в американській літературі і кінематографі.	-	▲	▲

<b>Модуль 8:</b>	<b>Соціокультурний портрет американської сім'ї: типи, сімейні традиції та їх соціокультурний фон, сімейні цінності, дозвілля, якість і стилі життя</b>
<b>Навчальні завдання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення з історико-культурними змінами в житті і побуті американських сімей, які належать до різних верств суспільства;</li> <li>• розвиток умінь інтерпретувати діаграми, таблиці та інші види схематичної інформації по темі;</li> <li>• розвиток умінь коментувати автентичний фото-, аудіо- і відеоматеріал по темі (в усній і письмовій формі);</li> <li>• розвиток умінь обговорювати проблеми сім'ї в США і</li> </ul>



	<p>Канаді та інших країнах;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• відпрацювання навичок роботи з лінгвокраїнознавчою, країнознавчою та культурознавчою довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• відпрацювання білінгвальних лінгвокультурознавчих навичок впізнання мовних культуроносіїв і складання тематичних лінгвокраїнознавчих глосаріїв;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь повідомляти про свої соціокультурні спостереження про життя сім'ї в США;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь розповідати про традиції, сучасне життя і проблеми американської та канадської сім'ї в українськомовній аудиторії і про проблеми української родини в іншомовному середовищі.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Family of individuals, family rights, family homes (detached houses, semi-detached houses, single family house, townhouse, apartments, studio), neighborhood, community, family as a community.</li> <li>• Family types (nuclear family, extended family, single-parent family, the working-class family).</li> <li>• Family meals (Sunday dinner, Christmas dinner, Thanksgiving dinner, Easter dinner, Flag Day cookout, Independence Day picnic, etc.).</li> <li>• Generation gap, ageism (discrimination based on the age), families under threat (AIDS, drug abuse, violence and gangs).</li> <li>• The middle-class family, the upper-class family leisure activities, cultural background of family leisure styles.</li> <li>• Family holidays (Mother's Day, Father's Day) social events and social rituals (birth, wedding, etc.).</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
8.1. Історико-культурні, етнічні та стратифікаційні фактори, що визначають склад і зростання різних типів сім'ї (нуклеарної, розширеної, неповні сім'ї) в американському суспільстві. Механізми захисту соціальних прав сім'ї в	▲	-	▲

8.2. Американські сімейні традиції і традиції в створенні нової сім'ї, соціальні та моральні цінності. Сімейні свята.	▲	-	▲
8.3. Соціокультурні зміни в способах проведення сімейного дозвілля і в його доступності представниками різних соціальних верств в США.	▲	-	▲
8.4. Соціокультурні зміни в поглядах на соціальну роль членів сім'ї в суспільстві, взаємини дітей і батьків.	▲		▲
8.5. Родинне вогнище по-американськи. Соціокультурні відмінності у стилі життя і архітектурному середовищі проживання сім'ї в різних верствах американського суспільства. Технічний прогрес і зміни в сімейному побуті та сімейних ролях.	-	▲	▲
8.6. Сучасні проблеми в американських сім'ях (розлучення, конфлікти між батьками і дітьми).	-	▲	▲
8.7. Соціокультурні норми поведінки та спілкування іноземця в американському будинку, у якому він гостює.	▲	▲	▲
8.8. Відображення відмінностей у стилі життя і побуті сімей, що належать до різних верств суспільства, в американському живопису в різні історичні епохи.	▲	▲	▲

<b>Модуль 9</b>	<b>Соціокультурні особливості моделі освіти у США</b>
-----------------	---

<p><b>Навчальні завдання</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення зі значеннями англомовних понять "formal education", "informal education";</li> <li>• актуалізація знань студентів про систему шкільної і вузівської освіти у США і Канаді;</li> <li>• ознайомлення з культурно-історичними віхами в розвитку американської і канадської системи освіти, її освітніми цінностями і освітньої культурою;</li> <li>• розвиток умінь інтерпретувати вербальну і візуальну культурознавчу інформацію;</li> <li>• розвиток умінь коментувати автентичний фото-, аудіо- і відеоматеріал по темі (в усній і письмовій формі);</li> <li>• розвиток умінь озвучувати фрагменти художніх відеофільмів;</li> <li>• розвиток умінь викладати результати колективної індивідуальної пізнавально-пошукової діяльності;</li> <li>• відпрацювання навичок роботи з лінгвокраїнознавчої, країнознавчої та культурознавчої довідковою літературою, розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• відпрацювання білінгвальних лінгвокультурознавчих навичок впізнання мовних культуриносіїв і складання тематичних лінгвокраїнознавчих словників;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь описувати українську систему освіти та її освітні цінності англійською мовою в іншомовному середовищі і американські та канадські освітні цінності і культуру українською мовою в україномовному середовищі.</li> </ul>
<p><b>Іншомовна лексика :</b></p>	<p>public and private schools. Elementary education and common school movement. Secondary schools. Public schooling (elementary school, middle school, and high school). Part-time vs full-time schooling.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nursery school, playground, primary school;</li> <li>• the National Curriculum, core subjects, school sports and their social importance;</li> <li>• Higher education (colleges and universities). Tensions between localism and centralism. Increase of State/Federal involvement.</li> <li>• major, minor, academic advisor, mentor, councilor, Grade Point Average (GPA);</li> <li>• types of students (freshman, junior, sophomore, senior, graduate);</li> <li>• US certificates and degrees (High School Certificate, Associate Degree, Bachelor of Arts/Science, Master of Arts/Science, Doctor of Philosophy, Doctor of Education);</li> <li>• US standardized tests (Scholastic Aptitude Test (SAT), Graduate Record Examination (GRE), Graduate Management Admission Test (GMAT));</li> <li>• International standardized tests required by most schools (TOEFL</li> </ul>

	<p>- Test of English as a Foreign Language)</p> <p>Education and equality: past and present (segregation of education in the US, racial equality, gender equality, special programs for disabled);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contemporary issues: educational technology, extended schooling (programs for 3-4 year olds and elderly). Education outside of school (museums, zoos, national parks, TV -"Sesame Street");</li> <li>• Interest clubs; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informal education and Youth culture (life philosophy, dress, music, food, leisure style, fraternities, sonorities). Religion at schools.</li> </ul> </li> </ul>
--	--

<b>Підрозділи теми</b>	<b>Форми роботи</b>		
	<b>Прак- тичні занятт я</b>	<b>Лекції</b>	<b>Презентаці я матеріалів і результатів роботи над проектами</b>
9.1. Культурознавчий сенс понять "formal education" і "informal education" в американському суспільстві. Ціннісно-орієнтовані функції шкільної освіти.			

<p>9.2. Соціокультурні особливості сучасної системи американської і канадської шкільної освіти і соціокультурні відмінності у змісті, стилях навчання і організації дозвілля в державних і незалежних приватних школах. Сучасні освітні стандарти і тестування в американських і канадських школах. Американські сертифікати-свідоцтва про рівень, досягнутий школярем при вивченні шкільних предметів.</p>	▲	▲	-
<p>9.3. Історико-культурні коріння і соціокультурні характеристики державних і приватних шкіл. Етапи становлення американської і канадської системи шкільної освіти.</p>	▲	-	▲
<p>9.4. Соціокультурні характеристики системи вищої освіти в США і Канаді. Коледжі, класичні та нові університети. Свідоцтва та кваліфікаційні дипломи університетів і коледжів. Академічні та наукові ступені. Вимоги до вступників на навчання і вищі навчальні заклади США і Канади.</p>	—	▲	—
<p>9.5. Вплив освіти на «молодіжний стиль життя» представників різних соціальних верств. Варіативність змісту поняття «молодіжна культура»: молодіжна культура середнього класу і її цінності, альтернативні молодіжні культури і їх цінності, контркультура і її цінності, етнічно-орієнтовані молодіжні групи, їх цінності та вплив на молодіжну музичну</p>	▲	-	A
<p>9.6. Соціокультурні характеристики молодіжної культури і контркультури в другій половині XX століття і початку XXI століття. Вплив молодіжної культури на розвиток поп музики у США і Канаді. Комерціалізація американської молодіжної контркультури і її поширення в світі.</p>			A

9.7. Рівні права і можливості представників різних соціальних, етнічних груп та населення з альтернативними фізичними здібностями до отримання середньої та вищої освіти в США. Варіативність форм навчання (full-time, part-time, by correspondence, on-line courses).	▲	▲	▲
9.7. Довічні проблеми освіти в дзеркалі американської художньої літератури і кіно.	▲	-	▲

<b>Модуль 10:</b>	<b>Художня культура США: світ американської поезії, прози та драми.</b>
<b>Навчальні завдання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• актуалізація країнознавчих і літературних знанні студентів про культурно-історичні віхи в становленні і розвитку літератури в США;</li> <li>• формування у студентів уявлень про художній твір як носії культуроснавчої інформації;</li> <li>• розвиток умінь декодувати культуроснавчу інформацію в художньому тексті і інтерпретувати уривки з художньої літератури;</li> <li>• розвиток уміння виразно читати поетичний твір, уривки з прози і драми;</li> <li>• формування культуроснавчих умінь порівнювати уривки з оригінальних творів і їх переклади українською мовою;</li> <li>• розвиток умінь коментувати ілюстрації в художніх творах (в усній і письмовій формі);</li> <li>• розвиток умінь озвучувати фрагменти художніх відеофільмів;</li> <li>• розвиток умінь викладати результати колективної та індивідуальної пізнавально-пошукової діяльності;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь описувати українську систему освіти і її освітні цінності в англomовному середовищі і давати відомості про освітні цінності і системі освіти у США, Канаді і українському середовищі</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика :</b>	<p>AFRICAN AMERICAN LITERATURE: <b>Harlem Renaissance Period:</b> McKey "Harlem Shadows" (1922), J. Toomer "Cane" (1923), J. Fauset "There is confusion" (1924), C.V. Vechten "Niger Heaven" (1926), N. Larsen "Quicksand" (1928), Z.N. Hurston "Their eyes were watching God" (1937); 1945 to Present: A. Barbaka "Social Essays" (1966), E. Cleaver "Soul on Ice" (1967), Malcolm X "The Autobiography of Malcolm X" (1965), M. Angelou "I know why the Caged Bird Sings" (1969).</p> <p>AMERICAN PROSE:</p>

**Discovery of America:** M. Waldseemuller "Cosmographiae Introductio", Th. Harriot "A Brief and True Report of the New Found Land of Virginia" (1588), R. Hakluyt "Diverse Voyages Touching the Discovery of America" (1582), "Principal Navigations, Voyages, Traffiques, and Discoveries of the English Nation" (1589-1590);

- **Histories:** J. Smith "A Description of New England" (1616), W. Bradford "History of Plymouth Plantation" (1630-1647), E. Winslow "Good News from New England" (1624), T. Morton "New English Canaan" (1634-1635);

**Religious writings:** R. Williams "A Key into the Language of America" (1643), R. Mather "A Brief History of the War with the Indians in New England" (1676), "The Sovereignty and Goodness of God ... A Narrative of the captivity and Restoration of Mary Rowlandson" (1682), C Mather "Memorable Provinces, Relating to Witchcraft and Possession" (1689), "The Wonders of the Invisible World" (1693);

- **Towards Independence, religious writings:** J. Edwards "Sinners in the Hands of an Angry God" (1741), C. Mather "The Negro Christianized" (1706), S. Sewall "The Selling of Joseph" (1706);

- **Travel Narratives:** S. Knight "The Journal of Madam Knight" (1704), J. Carver "Travels Through the Interior Parts of North America" (1778), W. Bartram "Travels through North and South Carolina" (1791);

- **Political writing:** B. Franklin "Poor Richards Almanac" (1733-1758), Th. Paine "Common Sense" (1776), B. Franklin, Th. Jefferson, J. Adams "Declaration of Independence" (1776), "Constitution of the United States" (1787);

- **American Fiction:** W. Brown "The Power of Sympathy" (1789), Ch. Brown "Wieland" (1798), S. Rowson "Charlotte Temple" (1791);

- **Nationhood: The 1800-s:** N. Webster "American Dictionary of the English Language" (1828);

- **Early Fiction:** W. Irving "History of New York" (1809);

- **Westward Expansion:** Z. Pike "Account of Expeditions to the Sources of the Mississippi and Through the Western Parts of Louisiana" (1810), "History of the Expedition Under the Command of Captains Lewis and Clark to the Sources of the Missouri" (1814);

- **Biography:** J. Filson "The Discovery, Settlement and Present State of Kentucky" (1789), T. Flint "Biographical Memoir of Daniel Boone" (1833), F. Douglass "Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave" (1845), H. Jacobs "Incidents in the Life of a Slave Girl" (1861);

- **American Romanticism:** R. Emerson "Nature" (1836), "The American Scholar" (1837), "Self-Reliance" (1841), H. Thoreau "Life in the Woods" (1854), M. Fuller "Woman in the Nineteenth Century" (1845);

**Historical Fiction:** J.F. Cooper "Precaution" (1820), "The Pioneers" (1823), L Child "Hobomok" (1824), N. Hawthorne "The Blithedale

Romance" (1852), "The Scarlet Letter" (1850), "Mosses from an Old Manse" (1846); Sentimental Fiction: H.D. Stowe "Uncle Sam's cabin" (1851), S. Warner "The Wide, Wide World" (1850);

- **Regionalism:** A. Longstreet "Georgia Scenes" (1835), "The Big Bear of Arkansas and other Sketches" (1845), J. Hooper "Some Adventures of Captain Simon Suggs", M. Freeman "A New England Nun and Other Stories" (1891), B. Harte "The Luck of Roaring Camp and Other Sketches" (1870);

- **Realism and Naturalism:** M. Twain "The Adventures of Tom Sawyer" (1876), "The Adventures of Huckleberry Finn" (1884), W. Howells "The Rise of Silas Lapham" (1885), S. Crane "Maggie: A Girl of the Streets" (1893), "The Red Badge of Courage" (1895);

- **Modernism: The 1900-s: Psychological Realism:** H, James "The American" (1877), "The Portrait of a Lady" (1881), "The Ambassadors" (1903), E. Wharton "The House of Mirth" (1905), "The Age of Innocence" (1920), Th. Dreiser "An American Tragedy" (1925), "Sister Carry" (1900), J. London "The Call of the Wild" (1903);

- **The Lost Generation:** E. Hemingway "The Sun Also Rises" (1929), "A Farewell to Arms" (1929), F.S. Fitzgerald "The Great Gatsby" (1925);

- **Experimental writers:** G. Stein "Three Lives" (1909), "The Making of Americans" (1925), J. Passos "Manhattan Transfer" (1925);

- **The Harlem Renaissance:** (see African-American Literature);

- **The Great Depression and its Legacy:** R. Ellison "The Invisible man" (1952), J. Baldwin "Go Tell It on the Mountain" (1953);

- **Regionalism:** O. Wister "The Virginian" (1902), Z. Grey "Riders of the Purple Sage" (1912), W. Cather "My Antonia" (1918), J. Steinbeck "The Grapes of the Wrath" (1939), "East of Eden" (1952), W. Faulkner "Winesbury, Ohio" (1919), M. Mitchell "Gone with the Wind" (1936);

- **Fiction: 1945 to present: War Narratives:** J. Jones "The Naked and the Dead" (1948), J. Hersey "A Bell for Adano" (1944)

- **Experimentation:** V. Nabokov "Lolita" (1955), "Pale Fire" (1962), J. Heller "Catch - 22" (1961), J. Oates "A Garden of Earthly Delights" (1967), "What I live for" (1994).

AMERICAN POETRY:

- **Beginnings: 1600s through the American Revolution (1775-1783): New England Puritan Poetry:** John Milton, Anne Bradstreet, Sir Philip Sidney, Edmund Spenser, Edward Taylor, George Herbert, John Donne; Southern Satire: Ebenezer Cook, Richard Lewis;

- **Revolutionary Era Patriotic Poetry:** David Humphreys, John Trumbull, Joel Barlow, Philip Freneau;

- **Early Black Voices:** Phillis Wheatley, Lucy Terry, Jupiter Hammon;

- **The 19-th Century: The Fireside Poetry:** William Bryant,



	<p>Henry Longfellow, James Lowell, Oliver Holmes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Abolitionist Poetry:</b> George Horton, Joshua Simpson, Frances Harper;</li> <li>• <b>Mid-century innovation:</b> Walt Whitman, Ralph Emerson, Emily Dickinson, Edgar Poe, Herman Melville, Stephen Crane;</li> <li>• <b>The 20-th Century: Regionalism:</b> Robert Frost, Paul Dunbar, Edgar Masters, Edwin Robinson;</li> <li>• <b>Modernism:</b> Gertrude Stein, T.S. Eliot, Ezra Pound;</li> <li>• <b>The Whitman Tradition:</b> Carl Sandburg, Vachel Lindsay, Langston Hughes, William Williams;</li> <li>• <b>After Modernism:</b> Robert Lowell, Randall Jarrell, John Berryman, Karl Shapiro, Delmore Schwartz;</li> <li>• <b>New Direction:</b> Richard Wilbur, Donald Justice, Anthony Hecht, Robert Creeley, Lawrence Ferlinghetti, Gregory Corso;</li> <li>• <b>Black Poetry: Harlem Renaissance to present:</b> Langston Hughes, Alain Locke, Jean Toomer, James Johnson, Claude McKay, Countee Cullen, Gwendolyn Brooks, Don Lee, Nikki Giovanni, June Jordan;</li> <li>• <b>Multicultural Voices:</b> Jose Montoya, Rudolfo Anaya, Lorna Cervantes, Benjamin Alire;</li> </ul>
--	--

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак-тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
10.1. Поетичні твори як носії національної культури, світових та національних ідей і цінностей. Культурна місія поета.	▲	▲	-
10.2. Галерея видатних американських поетів і їх поетична спадщина. Загальнопланетарне і національне в американській поезії.	▲	-	▲
10.3. Перекладач як інтерпретатор ідей і культурних символів поетичних творів. Способи інтерпретації іншомовного поетичного тексту.	▲	▲	▲
10.4. Становлення і розвиток американської літератури. Історико-культурні віхи у розвитку світоглядних ідей і літературних форм.	▲	▲	-

10.5. Жанрова різноманітність американської прози. Галерея знаменитих американських письменників та драматургів. Американська література в українських і російських перекладах. Міжкультурний діалог російських та американських письменників. Майстерні сучасних американських письменників.	▲	-	▲
10.6. Історико-культурний погляд на розвиток американської драматургії: світові тенденції і національна самобутність.	-	▲	▲
10.7. Художня спадщина США в національній та світовій пам'яті. Вивчення літератури в американських школах. Полікультурність в тематиці, проблематиці та ідеях художніх творів ХХ століття.	▲	▲	▲

<b>Модуль 11:</b>	<b>Художня культура США: світ американського живопису та його творців. Американський внесок у фонд загальнолюдської культури.</b>
<b>Навчальні завдання:</b>	<p>актуалізація знань студентів про внесок американців у загальнолюдський фонд культури;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• формування у студентів уявлень про образотворче творі як носії культуросознавчої інформації;</li> <li>• розвиток умінь декодувати культуросознавчу інформацію в творах образотворчого мистецтва і умінь описувати твори мистецтв з включенням відомостей про них як культуриносіїв певної епохи;</li> <li>• розвиток умінь озвучувати фрагменти документальних фільмів про американського образотворчому мистецтві;</li> <li>• розвиток умінь викладати результати колективної та індивідуальної пізнавально-пошукової діяльності;</li> <li>• розвиток умінь пошуку джерел культуросознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь представляти світові шедеври в українських музеях.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика</b>	<p>PAINTING:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>18 Century: Colonial Portraitists:</b> Henrietta Johnston, first woman artist (active 1705-1729), Joseph Blackburn, John Wollaston, Benjamin West, John Singleton Copley; Historical paintings: John Trumbull "The Declaration of Independence" (1794), "The Battle of Dunker's Hill" (1789);</li> <li>• <b>Romantic Painters:</b> Washington Allston, Thomas Sully</li> </ul>

(created richly colored portraits), Samuel F.B. Morse, William Sidney Mount "Bargaining for a Horse" (1835), George Caleb Bingham;

- **19 Century:** Frank Duveneck, William Merritt Chase, J. Frank Currier, Winslow Homer, Thomas Eakins;
- **Realism:** William M. Harnett;
- **20 Century: Regionalism:** Grant Wood, Thomas Hart Benton;
- **Realism:** Edward Hooper, Andrew Wyeth, Ben Shahn, Jacob Lawrence;
- **Abstract Expression:** Jackson Pollock, Robert Motherwell, Franz Kline, Mark Rothko, Barnett Newman, Clyfford Still;
- **Pop and Minimalism:** Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Andy Warhol, Roy Lichtenstein;
- **Pluralism:** Jonathan Borofsky, Richard Estes, Jennifer Bartlett, Susan Rothenberg, Beil Jenney.

#### ARCHITECTURE:

- **18 Century: Early Boroque** (Philadelphia Courthouse (1709), *Church of Saint Michael*, Charleston, South Carolina (1751-1753));
- **Neoclassical Style:** Benjamin Latrobe, Greek Revival;
- **Italian Renaissance Style:** McKim, Mead, White *Henry Villard Houses* (1882-1885), *Boston Public Library* (1887-1895), Henry Richardson *Library Trinity Church* (1872-1877, Boston);
- **Modern:** Frank Lloyd Wright;
- **International Style:** Rudolph Schindler, Richard Neutra, Paul Rudolph, Walter Gropius, Marcel Breuer, I.M. Pei *National Gallery of Arts in Washington D.C.*, ;

SCULPTURE: **19-th Century:** William Rush - the first American sculptor "Comedy and Tragedy" (1808), Hiram Powers "Greek Slave" (1843);

**Late 19 - Early 20 Century: Neoclassicism:** Augustus Saint-Gaudens, Daniel Chester French, and Frederick MacMonnies;

**Academic Sculpture Style:** John Storrs, Jacques Lipchitz, Chaim Gross, William Zorach, Isamu Noguchi, Alexander Calder;

**Constructivism:** David Smith, Richard Lippold;

**Pluralism or Pop Culture:** George Segal, Duane Hanson, Claes Oldenburg, Richard Serra, Donald Judd, Sol LeWitt.

Famous Art Galleries: National Museum of American Art (Smithsonian Institution, Washington DC); Whitney Museum of American Art (New York), Metropolitan Museum of Arts (New York);

Other types of American Art: Furniture; Glass; Inuit; Lace; Log Cabin; Mask; Needlework; Oceanian Art and Architecture; Pottery; Quilting; Silhouette; Stencil

Tattooing; Wood Carving.

• Multiculturalism: Latin American Decorative Art, Amish Quilts, Native American (Indian) Art, Mexican, Asian, European, Russian, etc.

• ART SCHOOLS: The Hudson River School (founded by

	<p>Thomas Cole), The Ash Can School;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The historical and cultural context of art. Ideas and issues which influence the artist's choice of themes in art (influence of politics, religion, environmental and social issues, gender bias, themes such as birth, love, war, peace, death, betrayal, sacrifice, etc.)</li> </ul> <p>Interaction between art and other areas of culture (between the fine arts and the popular arts, crafts and folk art, between art and literature, music, theatre, dance, between art and science, technology, and mathematics; between the visual arts themselves (painting, sculpture, architecture, the graphic arts, applied art, design).</p>
--	--

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак-тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
11.1. Американські галереї живопису як хранителі світової та національної спадщини. Світові коріння, історико-культурні віхи у розвитку живопису і її жанрів в США.	▲	▲	-
11.2. Художня спадщина Веста, Коплі та інших представників колоніального образотворчого мистецтва, національна самобутність і культурознавчий фон їх портретного живопису.	▲	-	▲
11.3. Художня спадщина Гранта Вуда і інших представників регіоналізму, їх національна самобутність і культурознавчий фон їх пейзажів.	▲	-	▲
11.4. Художня спадщина Холера, Лоренса та інших представників американського реалізму, їх національна самобутність і культурознавчий фон творів.	▲	-	▲
11.5. Художня спадщина Поллока, Мазервел, Ньюмана і інших представників американських абстракціоністів.	▲	-	▲
11.6. Художня спадщина Енді Вархола (американський мінімалізм). Его внесок у світовий фонд живопису.	▲	-	▲

11.7. Плюралізм в образотворчому мистецтві. Світові Тенденції.	▲	▲	▲
11.8. Американська архітектура. Національна самобутність и Світові Тенденції в архітектурі.	▲	▲	▲
11.9. Американська скульптура. Відображення етнічної різноманітності США в скульптурі.	▲	▲	▲
11.10. Інші види мистецтва в США.	▲	▲	▲
11.11. Відомі художні школи США.	▲	▲	▲
11.12. Вплив епохи и світу художника, середовища, в якому він виріс и жив, на світ его живопису, культуру творчості, художні образи и культурні послання людям	▲	▲	▲

<b>Модуль 12</b>	<b>Художня культура США: американська музична спадщина, її загальноєвропейські коріння і національні риси</b>
<b>Навчальні завдання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поглиблення знань студентів про музичну спадщину США</li> <li>• розвиток уміння коментувати і інтерпретувати загальні тенденції в розвитку музичної культури в світі, взаємовплив інших країн на музичну картину США та вплив США на музичну культуру інших країн в XIX - XX століттях;</li> <li>• розвиток умінь озвучувати документальні тематичні фільми англійською та українською/російською мовами;</li> <li>• розвиток умінь представляти усно і письмово результати робіт за проектами, результати виконання культурознавчих курсових робіт;</li> <li>• розвиток уміння писати тематичні сценарії англійською мовою;</li> <li>• розвиток умінь пошуку джерел культурознавчої інформації в мережі Інтернет;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь представляти світові музичні шедеври України в англійській аудиторії;</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• American Folk Music, Ragtime, Blues, Jazz, Rock, Country, Soul, Spiritual, Band;</li> <li>• AMERICAN COMPOSERS:  <b>19-th Century:</b> Daniel Mason, Anthony Hemnch "The Dawning of Music in Kentucky (1820), Daniel Emmett "Dixie" (1859), William Henry Fry "Leonora" (1840-s), George F. Briston "Rap Van Winkler" Horatio Parker "Hora Novissima" (1892), Amy Cheney Beach (Mrs. H.H.H. Beach) "Gaelic Symphony" (1896) Sergey Rachmaninoff "Aleko" (1893), "Prelude in C-sharp Minor" (1892);  <b>20-th Century:</b> George Chadwick "Symphonic Sketches" (1907),</li> </ul>

	<p>"Judith" (1901), Charles Ives "Three Places in New England" (1903-1914), "Concord, Massachusetts, 1840-1860" (1920), "General Booth Enters into Heaven" (1914), Scott Joplin "Maple Leaf Rag" (1899), "Treemonisha" (1911), Henry Cowell, Carl Ruggles, George Gershwin "Rhapsody in Blue" (1924), "The Concerto in F" (1925), "Porgy and Bess" (1935), Aaron Copland "Billy the Kid" (1938), "Rodeo" (1942), "Appalachian Spring" (1944), Igor Stravinsky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AMERICAN MUSICIANS: Louis Armstrong, Jelly Roll Morton, Mstislav Rostropovich, etc.</li> <li>• OTHER MUSICAL TRENDS: country, rock-n-roll, jazz, western, soul, spirituals, Christian, pop, rock, rap.</li> </ul>
--	---

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
12.1. Спадщина британської та світової музичної традиції в американській музичній культурі. Різноманітність музичних жанрів (блюз, реп, регтайм, хіп-хоп, соул, кантрі та ін.) як відображення полікультурного суспільства. Вплив африканської спадщини на сучасну музичну культуру США та музичне життя в світі.	-	▲	▲
12.2. Національна музична спадщина корінних американців індіанців.	-	▲	▲
12.3. Історико-культурні віхи у розвитку музичної культури в США.	—	▲	▲
12.4. Сучасні американські музиканти.	—	▲	▲
12.5. Американські мюзикли.	—	▲	▲
12.6. Бродвей як центр американської музично-театральної культури.	—	▲	▲
12.7. Фестивалі музики в США як культурна традиція.	▲	▲	—

<b>Модуль 13</b>	<b>Світ американських ЗМІ: національні та міжнародний соціокультурний портрет</b>
<b>Навчальні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поглиблення знань студентів про міжнародні</li> </ul>

<b>завдання</b>	<p>тенденції в розвитку засобів масової інформації та соціокультурних особливостях американських ЗМІ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток умінь сприймати на слух фрагменти автентичних радіо і телепрограм (інформаційних, освітньо-просвітницьких літературних, театральних, кінопрограм);</li> <li>• розвиток умінь інформувати російською мовою про американських ЗМІ і їх соціокультурних особливостях в російськомовній аудиторії, про російських ЗМІ і їх соціокультурних особливостях в англомовній аудиторії</li> <li>• розвиток умінь на рідній мові підготувати експрес-інформацію про англомовних службах радіо- і телемовлення</li> <li>• розвиток умінь представляти усно і письмово результати роботи за проектами, культурознавчих курсових робіт</li> <li>• розвиток умінь складати лінгвокраїнознавчий тематичний глосарій.</li> </ul>
<b>Іншомовна лексика :</b>	<p><b>THE AMERICAN QUALITY NEWSPAPERS:</b> The New York Times, The Herald, The Washington Post, The Christian Science Monitor, The Charlotte Observer, The San Francisco Sun, Denver Post;</p> <p><b>AMERICAN POPULAR NEWSPAPERS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• National Enquirer, The Los Angeles Times, Christian Science Monitor, USA Today.</li> <li>• <b>AMERICAN YOUTH MAGAZINES:</b> Cosmopolitan, Seventeen, Maxim - Magazine for men, Highlights for Children, Teen Magazine, Hot Rod.</li> <li>• <b>POPULAR MAGAZINES:</b> Newsweek, Time, TV Guide, PC World, Parents Magazine, National Geographic, Rolling Stones, People, Esquire, Popular Photography.</li> <li>• <b>AMERICAN BROADCASTING SERVICES:</b> Major TV networks (ABC, NBC, CBS, FOX); TV Channels (CNN Headline News, Discovery, TBS, TVLAND, Sports channel, MTV, CSPAN, ABC, etc.).</li> <li>• Relationship between ownership and content in the media. The Media and Advertising. The Media and Stereotyping. The Media and Politics.</li> <li>• American parties, president, politicians and famous American and international people in the mirror of the American Mass Media.</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами

13.1. Функції засобів масової інформації в сучасному світі. Американські ЗМІ як частина культури американського суспільства і інструмент впливу на нього. Соціокультурний портрет медіамагнатів.	▲	▲	-
13.2. Соціокультурні характеристики двох типів газет "quality papers" і "popular papers": форма, зміст і жанри статей, орієнтації на певний тип читача, подача інформації і мова, наявність / відсутність партійного орієнтування на певну соціальну верству. Техніка соціокультурного орієнтування в їх структурі та змісті. Можливості мережі Інтернет в щоденному ознайомленні зі змістом провідних американських газет.	▲	-	▲
13.3. Соціокультурні характеристики американських телемереж (ABC, NBC, CBS, FOX). Соціокультурна характеристика телевізійних каналів. Елітарна і масова культура на телебаченні. Орієнтування в інформаційних джерелах щодо щотижневих програм американських каналів.	▲	-	▲
13.4. Соціокультурні характеристики національних каналів американської радіомовної служби.	▲	▲	▲
13.5. Соціокультурні характеристики американських журналів. Орієнтування на певну соціальну і гендерну групу.	-	▲	▲
13.6. Культурна варіативність в ЗМІ. Соціальні верстви та їх зображення в ЗМІ. Етнічні групи та їх зображення в ЗМІ. Політична коректність в ЗМІ.	-	▲	▲
13.7. Соціокультурні характеристики міжнародних американських каналів (CNN). Представленість елітарної і масової культури на міжнародних каналах. Освітні програми. Можливості мережі Інтернет в щоденному ознайомленні з програмами міжнародних американських каналів, змістом їх програм і узагальнень за результатами відгуків на щоденні передачі.	-	▲	▲
13.8. Стереотіпи в ЗМІ та їх вплив на різні верстви населення.	▲	▲	▲

<b>Модуль 14</b>	<b>Модель американської демократії і соціокультурні віхи в її розвитку</b>
------------------	--



<p><b>Навчальні завдання</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розширення знань студентів про цінності західноєвропейської демократії і соціокультурні особливості моделі американської демократії;</li> <li>• розвиток умінь здійснювати пошук культурознавчої інформації по темі в матеріалах англомовних ЗМІ, в художніх вербальних і візуальних текстах;</li> <li>• розвиток умінь підготувати на рідній мові експрес- інформацію про англомовні служби радіо і телемовлення;</li> <li>• розвиток інтеграційних комунікативних умінь, необхідних для участі у дебатах на англійській мові;</li> <li>• розвиток умінь використовувати ресурси мережі Інтернет для культурознавчої освіти і самоосвіти з досліджуваної тематики;</li> <li>• розвиток умінь представляти усно і письмово результати роботи по культурознавчим проектам або результатам культурознавчої курсової роботи.</li> </ul>
<p><b>Іншомовна лексика :</b></p>	<p>DEMOCRACY: Historical background of American democracy. Democratic and Undemocratic features in American Democracy.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Congress (House of Representatives - 435 members) &amp; Senate (100 members), election, rights, benefits, daily routine, traditions of the US Congress and Senate. Rules of Adopting Bills. President's Annual State of the Union Address. Impeachment procedures</li> <li>• POLITICAL-SOCIAL STRUCTURE: township, county, town, city, downtown, uptown, state.</li> <li>• PRESIDENCY: President/vice president - terms of office and qualifications; Election to the presidency (primary elections, party conventions, election campaign, election day and inauguration); responsibilities and powers (Legislative and Judicial responsibilities, Economic authority, Foreign policy, Military leadership, Appointive powers);</li> <li>• The Executive branch (Administrative organization, Executive supervision, Party responsibilities);</li> <li>• The life of the President (Life in the White House, The First Lady, Security and the Secret Service);</li> <li>• History of Presidential Leadership (George Washington, Thomas Jefferson, Andrew Jackson, Abraham Lincoln, Franklin Roosevelt, Mass Media shapes the Presidency (JFK vs Nixon), Lyndon Johnson (the Great Society and Vietnam), Richard Nixon and the Watergate Scandal, Ronald Reagan (Star Wars), George Bush (Iraq invasion), Bill Clinton (economic raise, Kosovo).</li> </ul> <p>POLITICAL PARTIES MOVEMENTS: Democratic Party, Republican Party, Green Peace, Ku-Klux-Klan.</p>

Підрозділи теми

Форми роботи

	Практичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
14.1. Соціокультурні аспекти змісту понять «влада» і «політика», «демократія» і «авторитарність» і «тоталітаризм». Політико-економічні основи та ціннісні орієнтири американської демократії	▲	▲	-
14.2. Культурно-історичні віхи у формуванні та розвитку американської моделі демократії. Ступінь поширення американських цінностей в системі ціннісних орієнтирів різних соціальних груп молоді.	▲	-	▲
14.3. Механізм функціонування американської моделі демократії: <ul style="list-style-type: none"> <li>• політичні партії (демократи і республіканці) і непарламентські партії;</li> <li>• професійні лобі і суспільно-політичні групи тиску на уряд (антивоєнні, екологічні, захисники громадянських прав, парламентські лобі, групи соціально-політичної підтримки країн Третього світу та ін.);</li> <li>• ЗМІ та інші механізми тиску на уряд в парламенті;</li> <li>• механізми вибору в місцеві органи управління, в палату представників і Сенат, в президенти США; Тенденції на голосуванні на виборах представників різних соціальних страт американського суспільства.</li> </ul>	▲	-	▲
14.4. Конгрес і Сенат США як національні символи. Художня спадщина в архітектурі будівлі Конгресу США і його внутрішнього оздоблення. Образи Конгресу і Сенату, зафіксовані на американських полотнах і фотографіях в різні історичні періоди.		-	▲

14.5. Інститут президентства в США. Президенти США і їх персональний внесок в розвиток країни і американської демократії.	▲		▲
--	---	--	---

<b>Модуль 15</b>	<b>Американський погляд на право на працю як соціальну цінність, роботу як кар'єру людини в суспільстві, проблеми зайнятості та працевлаштування в сучасному суспільстві.</b>
<b>Навчальні завдання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• збагачення соціокультурних знань студентів про ціннісні орієнтації представників різних соціальних страт в англomовних країнах при виборі професійної діяльності;</li> <li>• розвиток умінь представляти дані про зайнятість населення в англomовних країнах і України у вигляді карти зайнятості по країні і інших формах образно-схематичної інформації;</li> <li>• розвиток умінь усних виступів з питань теми (міні-лекції);</li> <li>• розвиток умінь рольового програвання ситуацій досягнення згоди в умовах індустріального конфлікту;</li> <li>• розвиток білінгвальних умінь представляти культурознавчу інформацію по темі англійською мовою в іншомовному середовищі і українською мовою в українськомовному середовищі;</li> <li>• розвиток інтеграційних комунікативних умінь, необхідних для участі в дебатах англійською мовою;</li> <li>• розвиток умінь використовувати ресурси мережі Інтернет для культурознавчої освіти і самоосвіти з досліджуваної тематики;</li> <li>• розвиток умінь представляти усно і письмово результати роботи по культурознавчим проектам або результати культурознавчої курсової роботи.</li> </ul>
Іншомовна лексика :	<p>Full-time, part-time employment, and unemployment. Effects of Unemployment (stress &amp; loss of occupational identity, family break-ups, robbery, violence, drug addiction, and drug/gun market).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Pink Slip. Unemployment benefits. Trade Unions. Equal opportunity. Merit base. Affirmative action. Paid vocations. Employment benefits. Employment for immigrants. Social security card. Employment agencies. IRS - Internal Revenue Service.</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак- тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами

15.1. Американський президент і представники його кабінету про працю як загальнолюдську цінність, їх вибір професійної та громадської діяльності. Пріоритети у виборі професійної діяльності у представників різних соціальних і етнічних груп в США.	▲	▲	-
15.2. Соціокультурні формули влаштування на роботу у США (CV + References), письмове звернення до роботодавця з проханням включити в число кандидатів для проходження інтерв'ю-співбесіди, проходження інтерв'ю, інформація про прийняття на роботу / відмову, укладення контракту).	▲	-	-
15.3. Американське законодавство про захист проти расової, вікової дискримінації, дискримінації жінок та інші види дискримінації. Соціальна допомога по безробіттю, умови і адміністративний механізм її отримання.	▲	▲	▲
15.4. Структура індустріальних відносин (роботодавці, профспілки, служба консультацій, примирень і арбітражу). Переговори і угоди при укладенні трудових контрактів. Індустріальні конфлікти і механізми врегулювання в США і Канаді та інших англомовних країнах. Цивілізовані форми вираження соціального протесту.	▲	-	▲

<b>Модуль 16</b>	<b>Американський погляд на взаємодію і взаємовплив культури і технології в сучасному суспільстві.</b>
<b>Навчальні завдання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення студентів з культурознавчими поняттями «технологія», «техніка», «технореволюція»;</li> <li>• розвиток умінь реферувати і анотувати матеріали по темі;</li> <li>• розвиток інтеграційних комунікативних умінь, необхідних для участі в дебатах на англійській мові по темі: технологія і культура, боротьба або співдружність у 21 столітті;</li> <li>• розвиток умінь використовувати ресурси мережі Інтернет для культурознавчої освіти і самоосвіти з досліджуваної тематики;</li> <li>• розвиток умінь представляти усно і письмово результати</li> </ul>

	роботи по культурознавчим проектам або результатам культурознавчої курсової роботи.
Іншомовна лексика :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>AMERICAN LEAGACY: 18-Century: David Bushnell</b> (built first military submarine (1775)); <b>John Fitch</b> (First American steamboat (1787)); <b>Benjamin Franklin</b> (advanced theory of Leyden jar, supported hypothesis that lightning is an electrical phenomenon (1750), invented lightning rod - "one-fluid" theory); <b>Eli Whitney</b> (cotton gin (1793)).</li> <li>• <b>19-Century: Gail Borden</b> (invented process for condensing milk (1856)); <b>John Moses Browning</b> (fire arms, including single-shot rifle loaded from the side (breech-loading) (1856)); <b>George Henry Corliss</b> (devised a significant mechanical advance in steam engine; in 1849 patented the Corliss valve); <b>John Deere</b> (developed a steel plowshare (1830)); <b>Charles Edgar Duryea</b> (Bicycle manufacturing business (1890), four-cycle engine (1894)); <b>George Eastman</b> (patented the first film in roll form too prove practicability (1894)); <b>Thomas Alva Edison</b> (developed a phonograph (1877), an electric light bulb (1879), World's first large central electric-power station (1882), Kmetoscope (1888), first taking moving pictures (1913)); <b>John Ericsson</b> (developed caloric engine that operated by the expansion of heated air (1850), designed first solar-powered engines (1870)); <b>Robert Fulton</b> (steamboat (1807)), <b>Charles Goodyear</b> (method of vulcanization of rubber (1839)), <b>Elisha Gray</b> (patented facsimile telegraph system (1888)); <b>Alexander Bell</b> (first carbon telephone transmitter (1876)), <b>Herman Hollerith</b> (devised a system of encoding data on cards through a series of punched holes (1890)); <b>Elias Howe</b> (sewing machine (1846)); <b>Samuel Finley Breese Morse</b> (Morse code (1844) and electric telegraph (1836)); <b>James Naismith</b> (invented basketball as an indoor sport (1891)); <b>George Mortimer Pullman</b> (designed the first modern railroad sleeping car - patented his innovations -folding upper berths and seats that could extend into lower berth (1863)); <b>Isaac Merrit Singer</b> (first commercially successful sewing machine (1851)); <b>John Stevens</b> (twin-screw steamship (1804); <b>George Westinghouse</b> (air brake (1868)).</li> <li>• <b>20-Century: Albert Einstein</b> (theory of relativity (1905)); <b>Edwin Howard Armstrong</b> (American inventor who developed several electronic circuits &amp; regenerative circuit (1912)); <b>Chester F. Carlson</b> (invented xerography (1938)); <b>Glenn Hammond Curtiss</b> (American inventor and aviator, who in 1908 won a prize for making the first domestic public flight); <b>Lee De Forest</b> (invented wireless radio and telegraph transmitters, vacuum tube (tnode) (1906) - a key component in radar, television, computer systems); <b>Sherman Mills Fairchild</b> (invented a flash camera (1916), Fairchild Flight Analyzer Camera (1953)); <b>Edwin Herbet Land</b> (first instant picture camera (Polaroid) (1940)); <b>Hudson Maxim</b> (perfected explosives: maximitite (1901)); <b>Robert Moog</b> (musical synthesizer (1964), introduced compact and portable minimoog (1970)); <b>Garrett Morgan</b> (three-way automatic traffic stop light and has mask (1910)); <b>Elmer Ambrose Sperry</b> (400</li> </ul>

	<p>inventions, including high intensity arc searchlight (1915), gorocompass, which was not effected by magnetism of the earth).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PROGRESS AND ENVIRONMENTAL ISSUES: Technological progress and the 20-th century global problems of human civilization (e.g. air pollution, water pollution, acid rains, oil spill, ozone holes, pesticides causing death and destruction to the area's ecology, polluted towns and cities, toxic wastes hips and other environmental problems, global warming and the greenhouse effect). Pollution problems in the U.S. American organizations working towards a better environment.</li> </ul>
--	---

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак-тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
16.1. Ключові історико-культурні події в технологічному розвитку американського суспільства. Американський внесок у науково-технічний і технологічний розвиток сучасної цивілізації.	▲	-	-
16.2. Американський погляд на вплив наукових відкриттів і технологічних змін на американське суспільство і його культуру. Традиційне і нове в системі ціннісних (включаючи етичні) орієнтації американців. Екологічні норми поведінки людини в США.	▲	▲	▲
16.3. Українсько-американське наукове, науково-технічне та екологічне співробітництво.	-	-	▲

<b>Модуль 17</b>	<b>Культурознавчі і лінгвокультурознавчі аспекти ввічливої поведінки іноземців в англомовному середовищі.</b>
<b>Навчальні завдання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення студентів з культурознавчими поняттями «культурна ідентичність», «культурне самовизначення», «Європейське співтовариство», «світова спільнота», «громадянин світу», «права людей», «культурні конфлікти», «толерантність»;</li> <li>• розвиток умінь реферувати і анотувати матеріали по темі;</li> <li>• розвиток інтеграційних комунікативних умінь, необхідних для участі у дебатах англійською мовою по темі «Технологія і культура: боротьба або співдружність в 21 столітті»;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розвиток умінь використовувати ресурси мережі Інтернет для культурознавчої освіти і самоосвіти з досліджуваної тематики;</li> <li>• розвиток умінь представляти усно і письмово результати роботи по культурознавчим проектам або результати культурознавчої курсової роботи.</li> </ul>
Іншомовна лексика :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• culture, identity (a sense of local community, a sense of belonging to the world community, a sense of regional identity, a sense of belonging to the national community);</li> <li>• ethnic community, national community, North American (Canada and the U.S.A.) community, world community, Global village, world citizenship;</li> <li>• cultural heritage, language, environment, justice, human rights, cultural diversity, sociocultural competence, empathy, cross-cultural tolerance, cultural conflicts.</li> </ul>

Підрозділи теми	Форми роботи		
	Прак-тичні заняття	Лекції	Презентація матеріалів і результатів роботи над проектами
17.1. Наслідок культурних помилок на збоїв у спілкуванні між американцями і українцями. Культурний шок і способи виходу з нього. Американці очима українців і українці очима американців.	-	▲	▲
17.2. Американські вимоги до вербальної та невербальної поведінки іноземця в англomовному середовищі. Соціокультурні особливості поведінкового етикету в (а) американській сім'ї, (б) американській школі / університеті, (в) сфері обслуговування, (г) театрі (включаючи театр на відкритому повітрі), кінотеатрі.	▲	-	▲
17.3. Крос-культурні правила спілкування англійською мовою з носіями и не-носіями мови в англomовній країні та інших країнах.	▲	▲	-

### Література

1. Садохин А. Межкультурная коммуникация. – М., 2006.
2. Кравченко А. И. Культурология: Учеб. пособие. – М., 2001.

3. Культурология: теория та історія культури / За ред. І. О. Тюрменко, О. Д. Горбула. – К., 2004.
4. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. – СПб, 1996.
5. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М.; К., 2001.
7. Hall E. Beyond Cultur. – N.Y., L., 1990.
8. [www.gumer.info](http://www.gumer.info).

## **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і представлено новий підхід до вирішення важливої й актуальної проблеми, що полягає в цілісному системному обґрунтуванні полікультурних засад розвитку теорії та практики освіти у вищих навчальних закладах Канади і США, визначенні шляхів використання позитивного канадського й американського досвіду в підготовці фахівців у системі освіти України в сучасних умовах. Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність загальної і часткової гіпотез, засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і стали підставою для таких *висновків*:

1. У результаті дослідження визначено історичні, культурні, соціально-політичні умови становлення полікультурної політики в Канаді і США. Науковий аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що процес розвитку полікультурної освіти в Канаді та США відбувався внаслідок усвідомлення неспроможності парадигм асиміляції і етноцентризму, необхідності ефективної адаптації іммігрантів, пошуку шляхів формування багатонаціональної ідентичності, вирішення проблеми етнокультурного різноманіття демократичним шляхом.

Доведено, що на особливості державної полікультурної політики Канади і США, яка є досить багатоаспектною та складною, насамперед вплинули ті імміграційні процеси, що тривалий час відбуваються у цих країнах, виступаючи головним механізмом формування етнічного складу канадської і американської нації. Державна полікультурна політика Канади і США пройшла період становлення полікультурної нації на засадах збереження і розвитку етнічного культурного різноманіття. Це, передусім, проявляється у



запровадженні для вивчення більше, ніж однієї мови, яке згодом стало більш значущим у формуванні молодого покоління американців на засадах полікультуралізму.

2. Опрацювання джерельної бази виявило стійку тенденцію послідовної державної політики щодо розвитку й запровадження нормативно-правових засад полікультурної освіти у підготовці фахівців у Канаді і США, що забезпечена міцною законодавчою базою. Вона стала відповіддю на запити етнічного різноманіття, вимоги рівності освітніх можливостей представників різних етнічних груп, збереження їх культур, протистояння расової дискримінації.

Установлено, що полікультурну освіту проголошено законодавчо на різних рівнях: у центрі, окремих провінціях і штатах. Створено спеціальні державні структури, які здійснюють і контролюють реалізацію відповідної освітньої політики.

Аналіз діахронічного аспекту розвитку сучасних підходів до полікультурної освіти яскраво свідчить, що нинішня система підходів і теорій була підготовлена попередніми зусиллями теоретиків та практиків полікультурної освіти. Розробка й розвиток підходів до полікультурної освіти є наслідком неспроможності попередніх науковців задовольнити соціально-економічні, політичні, культурні потреби у фахівцях зі сформованою полікультурною компетентністю, незадоволення науковців та освітян результатами навчання, прагнення поліпшити стан освітньої галузі, оскільки багатомовність поступово стає однією з найхарактерніших ознак сучасного суспільства.

На підставі теоретичного аналізу різних концепцій, теорій і науково-методичних підходів доведено, що основною тенденцією з-поміж канадських і американських дослідників в останні десятиріччя XX та на початку XXI століть є відсутність одностайної думки щодо чіткого визначення полікультурної освіти як провідної освітньої парадигми.

З'ясовано, що державні стратегії полікультурної освіти означених країн мали відповідні і подібні, і відмінні тенденції, що враховували особливості кожної з двох країн. У Канаді спостерігається тенденція розвитку «культурної мозаїки» як компроміс між франко- і англійськими провінціями, як відповідь на культурно-освітні потреби «культур спадщини» (автохтонів і малих іммігрантських громад). У канадській політиці виявлені суттєві особливості, викликані специфікою місцевих культур і мовних ситуацій. У США тенденції розвитку полікультурної політики пов'язані з переглядом політики «плавильного котла» і намірами забезпечити культурно-освітні інтереси малих етнічних груп, насамперед, афро- і латиноамериканців. Подібна політика ініційована протестним рухом етнічних груп.

3. Установлено, що Канада і США тривалий час, аж до середини минулого століття, орієнтувалися на ідеї розчинення в соціумі малих соціокультурних груп через монокультурну освіту, ідеї якої сформульовані в концепціях асиміляції і етноцентризму. Вивчення цих концепцій дало змогу виділити ряд основних притаманних їм установок: нехтування культурним різноманіттям учнів; співвіднесення змісту освіти, системи перевірки знань, мови викладання, способів інтелектуального і морального виховання, стилю навчання з традиціями домінуючої культури; ігнорування культурного внеску малих субкультур; спроби замовчати міжкультурні конфлікти у галузі освіти; відмова визнавати вплив тієї чи іншої соціокультурної ідентичності учнів і викладачів на перебіг і результати навчального процесу; наділення педагогів авторитарним статусом; провокування стану тривожності і дискомфорту для учнів з малих етнокультурних груп; свідомо негативне ставлення до можливостей здобуття якісної освіти представниками меншин.

Установлено, що в останні десятиліття тенденції полікультурної освіти у Канаді і США актуалізуються, набувають більшої ваги, посилюються пошуки ефективних способів її впровадження. Полікультурність стає провідним принципом освітньої політики Канади і США, і одним із найважливіших

шляхів його реалізації вважається запровадження білінгвальної (двомовної) освіти в системі канадської і американської освіти. Вона є не лише важливою умовою подолання мовних бар'єрів і досягнення академічних успіхів учнів у багатонаціональному класі, а й допомагає зрозуміти культурну, етнічну ідентичність і одночасно долучитися до загальнонаціональних людських цінностей. Білінгвальна освіта є основним складником полікультурної освіти, оскільки торкається багатьох сторін суспільного життя. Відтак вирішення проблем ефективного білінгвального навчання пов'язане з вихованням полікультурної особистості.

4. Розкрито мету, завдання, принципи полікультурної освіти США і Канади з огляду на необхідність формування та розвиток полікультурної особистості фахівця, здатного послуговуватись кількома іноземними мовами, крім рідної, і виконувати різні функції, бути конкурентноздатним на світовому ринку праці.

Визначено головну *мету* полікультурної освіти, що полягає в задоволенні освітніх запитів представників усіх етносів і формуванні людини, здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, яка має розвинене почуття розуміння і поваги до інших культур, вміє жити в мультикультурному суспільстві в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас і вірувань. З'ясовано, що практичні, освітні і виховні *завдання* полікультурної освіти виокремлюються з мети і цілей навчання і передбачають формування і розвиток у фахівців уявлень про різноманіття культур у світі, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, здатності використовувати іноземні мови як інструмент інтеграції в культури інших народів, здійснення діалогу культур у межах своєї країни і цивілізацій сучасного світу, виховання фахівців на засадах миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування.

Ключові *принципи*, що забезпечують ефективність упровадження полікультурної освіти – це передусім *принцип* антирасистської освіти, що

відхиляє расизм у всіх формах його вияву й акцентує на необхідності озброєння учнів уміннями активно протистояти дискримінації в конкретній життєвій ситуації ненасильницьким шляхом, щоб не допустити її повторення; *принцип* звільняючої освіти, для реалізації якого необхідне формування вмінь учнів критично осмислювати отриману інформацію, сприяючи процесу народження нового культурного знання; *принцип* навчання і виховання з опорою на досвід та інтереси учнів, а не на директиви домінуючої культури.

5. З'ясовано, що кінець ХХ-початок ХХІ століття є особливим періодом для полікультурної освітньої політики Канади і США, оскільки поряд із активними трансформаціями на її користь, існували не менш активні перешкоди. У багатьох штатах і провінціях чинили серйозний опір програмі конструктивних дій у галузі освіти, спрямованої на введення білінгвального навчання й усунення расової дискримінації під час прийому до коледжів і університетів. Виявлено особливість у підготовці фахівців у вищих навчальних закладах Канади і США, згідно з якою вчителі загалом, як і раніше, здобували монокультурну освіту, з програм підготовки виключалися важливі питання, як расові, класові, гендерні, культурні особливості учнів (що стосувалися расових, класових, гендерних, культурних особливостей учнів) і вміння вчителя грамотно спиратися на ці відмінності в навчальному процесі.

Виокремлено організаційно-педагогічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах Канади і США в контексті полікультурності. Система професійної підготовки фахівців у Канаді і США є феноменом, якому властива продуктивна взаємодія різноманітних культур і націй, що забезпечує формування особистості фахівця, здатного організувати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітньо-культурних потреб.

Провідною умовою успішної полікультурної освіти Канади і США визначено системну перебудову всіх компонентів навчального процесу. Підтримується всеосяжний підхід полікультурної трансформації – зміни змісту, методів навчання, створення полікультурного освітнього середовища. Зміни передбачають модифікацію освіти і відмову від монокультурної орієнтації у навчанні та вихованні, заснованої на культурних нормах євроцентризму. Усунення будь-якої дискримінації □ суттєвої причини низької успішності учнів у школі □ розглядається як умова ефективної полікультурної освіти.

Важливими умовами, що гарантують дотримання навчальними закладами Канади і США вимог полікультурної освіти, є державне фінансування навчальних закладів за відмову від дискримінаційної практики; адміністративні заходи щодо забезпечення рівності освітніх можливостей; десеєграція шкіл, введення освітніх програм вивчення різних мов і культур.

6. На основі узагальнення наукових джерел обґрунтовано, що основною тенденцією інтеграції полікультурних засад у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах Канади і США підготовка фахівців на базі чотирирічних (гуманітарних, педагогічних) коледжів та університетів, де особлива увага приділяється функціонуванню різноманітних програм і навчальних предметів з полікультурним контекстом; розвитку творчих здібностей і мислення студентів, їх мотивації до освіти впродовж життя та роботи в полікультурному середовищі школи; інтеграції теоретичних і практичних полікультурних компонентів; упровадженню системи наставництва й організації консультативної роботи викладачів з полікультурних питань.

Виші змінюють навчальні стратегію і програми таким чином, щоб задовольняти потреби студентів з різних етнокультурних груп, готувати фахівців, які вміють ефективно діяти в багатокультурному суспільстві. Процес набуття) знань за полікультурного підходу у вищих навчальних закладах передбачає врахування різних способів пізнання, типів інтелекту

студентів. Акцент ставиться на комунікації, урахуванні різних точок зору студентів.

Педагогічні виші єдині щодо перспективи підготовки культурно компетентного фахівця, здатного працювати в поліетнічному, полікультурному суспільстві. Полікультурна педагогічна освіта висуває певні вимоги до вчителя: знання етнографії, усвідомлення власної ідентичності, подолання етнокультурних стереотипів і упереджень, високі очікування від школярів, вміння інтегрувати ідеї полікультуралізму в зміст свого навчального предмета, будувати толерантні відносини з учнями.

Ставляться завдання забезпечити підготовку педагога, завдяки якій ідеї полікультурної освіти стануть його переконаннями, будуть здобуті знання і вміння, що дають змогу успішно виконувати професійні завдання в поліетнічному, багатокультурному середовищі. Ряд вищих навчальних закладів роблять зусилля зі здійснення полікультурної освіти, що повинні спричинити системні структурні зміни в університетах. Природа подібних змін мусить відобразитися в усіх компонентах навчального процесу.

7. Визначено провідні полікультурні тенденції розвитку вітчизняної іншомовної освіти: поступове здійснення державою ефективної мовної політики, яка сприяє реалізації стратегії полікультурної мовної освіти, стійка увага суспільства до загального рівня мовної культури населення; посилення соціокультурного контексту змісту сучасної освіти; активізація діяльності всіх соціальних інституцій для посилення уваги суспільства до проблем мовної освіти; цілеспрямоване оновлення державного стандарту сучасної мовної освіти; удосконалення професійно-педагогічної підготовки викладачів на засадах полікультурності; створення належного нормативно-методичного забезпечення.

Результати проведеного дослідження дали змогу здійснити узагальнення і визначити шляхи використання позитивного канадського й американського науково-практичного досвіду підготовки фахівців на засадах полікультурності для поліпшення стану і підвищення рівня полікультурної

освіти громадян України в сучасних умовах. З цією метою запропоновано рекомендації на державно-законодавчому, організаційно-методичному та професійно-педагогічному рівнях.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних з питаннями теорії і практики полікультурної освіти в Канаді і США. Загальні тенденції відповідають історичному процесу розвитку. Перспективними напрямками його продовження можуть бути зіставлення тенденцій розвитку полікультурної освіти США, Канади, Західної Європи та країн СНД; її взаємозв'язку з інтернаціональним, цивільним і моральним вихованням.

### Список використаних джерел

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 75–84.
3. Авшенюк Н. М. Міжкультурна компетентність учителів у Європейській політиці модернізації педагогічної освіти / Н. М. Авшенюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 23. – К.-Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2010. — С. 218-224.
4. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 25-27.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 557 с.
6. Андрущенко В. П., Губерський Л., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість / В. П. Андрущенко, Л. Губерський, М. І. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 587 с.
7. Аношкіна В. Л. Поликультурное образование в современном российском социуме (на примере технологии "диалога культур"

/ В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. [Електронний ресурс] URL: <http://www.i-u.ru/biblio/archive/resvanov%5Fobrasovanie/04.aspx>

8. Антипова Є. Полікультура і толерантність у системі освіти / Є. Антипова // Психолог. – 2003. – № 18–19. – С. 2–6.

9. Антонюк Р. І. Багатокультурність : громадянський та освітянський аспект / Р. І. Антонюк // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. – К., 2002. – № 32. – С. 27–38.

10. Араджиони М. А. Проблема формирования этнической и конфессиональной толерантности: проект разработки спецкурса "Культура добрососедства" для образовательных учреждений Крыма / М. А. Араджиони // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму : мониторинг существующей системы обучения и воспитания / под ред. М. А. Араджиони. – Симферополь, 2003. – С. 37–47.

11. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : Аналітичний огляд та рекомендації / В. Подкопаєв, О. Гриценко, М. Стріха [та ін.] / За редакцією О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 58 с.

12. Балицкая И. В. Критика теорий, дающих обоснование неравенства в образовании США // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С.69-75.

13. Балицкая И. В. Мультикультурное образование в многонациональных странах. Опыт США, Канады, Австралии. – М., 2008.

14. Балицкая И. В. Профессиональная подготовка в колледжах Канады // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 79-81.

15. Балл Г. О. Про психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин / Г. О. Балл // Педагогічні і психологічні науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 103–113.

16. Барабаш Олена Володимирівна. Розвиток неперервної освіти у Канаді. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2014. – 200 с.



17. Барбіна Є. С. Гуманістична спрямованість особистості вчителя у європейському контексті / Є. С. Барбіна // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 66. – С. 198-201.
18. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. В. Баркасі. — Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
19. Бахов І. С. Вплив мультикультурної політики Канади кінця ХХ початку ХХІ століття на розвиток полікультурної освіти. // Наукові інновації у світлі глобалізації: Монографія (під заг. ред. І. С. Бахова): т.1 // Бахов І.С., та ін. – Кіровоград, КП «Поліграфія», 2015. – 172с.
20. Бахов І. С. Ідеологія монолінгвізму і білінгвізму у полікультурній освітній політиці США. // Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О. – 2016. – Вип. 1. – С. 8-17.
21. Бахов І. С. Канадський мультикультуралізм : від схвалення до критики і фобії. // Бахов І.С. Монографія. – Київ: Центр учбової літератури, 2016. – 176с.
22. Бахов І. С. Культурно-історичні засади формування полікультурної освіти. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер.16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 25 (35). – 2015. – С. 35-39.
23. Бахов І. С. Ліберальний полікультуралізм у сучасних політичних дебатах. // Вісник Прикарпатського Національного Університету. Серія Педагогіка. Випуск LI. Івано-Франківськ. – 2014. – С. 11-16.
24. Бахов І. С. Міжкультурні аспекти інтеграції інтернету у навчанні іноземній мові. // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (НДУ ім. М. Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 2. – С. 97-104

25. Бахов І. С. Основні напрямки реалізації полікультурності у професійній підготовці педагогів США і Канади. // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. № 77. – Херсон. 2017. – С. 56-67.

26. Бахов І. С. Особливості та принципи міжкультурного спілкування студентів в процесі навчання іноземних мов. // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 7 (242) Ч. I. – Луганськ, 2012 р. – С. 222-230.

27. Бахов І. С. Особливості формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в системі вищої лінгвістичної освіти. // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Київ, нац. ун-т ім. Тараса Шевченка / відп. ред. Н. М. Карбозерова. – Вип. 19. – К. : Логос, 2011. – С. 8-15.

28. Бахов І. С. Педагогічні концепції в системах полікультурної освіти США і Канади. // Молодь і ринок №6 (123). – Дрогобич, 2015. – С. 96-102.

29. Бахов І. С. Програми професійної підготовки вчителів США і Канади до роботи у полікультурному навчальному закладі. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 28 (38). / К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 70-76.

30. Бахов І. С. Професійна міжкультурна компетентність майбутніх фахівців. // Монографія. – К.: «ДП «Вид. дім «Персонал», 2013. – 274 с.

31. Бахов І. С. Розвиток полікультурної підготовки вчителів у Сполучених Штатах і Канаді. // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди” – Дод. 2 до Вип. 35, Том IV (16): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські читання”. – К.: Gnosis, 2015. – С.14-21.

32. Бахов І. С. Роль культурного плюралізму в прикладній міжкультурній комунікації. // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» – Дод. 2 до Вип. 5. – К.: Гнозис, 2014. – С. 164 – 172.

33. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США. // І. С. Бахов. Монографія. – К: Центр учбової літератури, 2017. – 470 с.

34. Бахов І. С. Теоретичні та методичні засади полікультурної освіти США і Канади. Вплив расової й етнічної приналежності на розвиток полікультурної освіти США і Канади. // Наукові інновації у світлі глобалізації: Монографія // Бахов І.С., та ін. – К.: ЦП «Компринт», 2017. – 324 с.

35. Бахов І. С. Формування полікультурної компетентності із застосуванням медіа-освітніх технологій. // Вісник Черкаського університету. Серія «Професійна освіта». № 4, 2015. – С. 35-41

36. Бахов І. С. Проблеми психічного здоров'я у студентської молоді американських університетів і коледжів. // Врачебное дело. № 7 (1144). – 2017. – С. 3-10.

37. Бахов І. С. Соціокультурні та законодавчі детермінанти полікультурної освіти в Канаді в кінці ХХ століття. // Педагогіка: традиції та інновації. Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Харків, 15-16 травня 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – С. 64-68.

38. Бахов І. С. Чернуха Н. М. Розвиток полікультурного виховання в зарубіжній педагогіці кінця ХХ століття. // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Г. Сковороди. Вип. 31, Том VII (49) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. К.: Gnosis, 2013. – С. 221-230.

39. Бахов І.С. Tendencje rozwoju monolingwizmu i bilingwizmu w polityce edukacyjnej stanów zjednoczonych. // Освітній простір України. Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Івано-Франківськ. – 2016. Вип. 7. – С. 7-14.

40. Бахов І.С. Академічна мобільність як чинник міжкультурної соціалізації студентів. // Науковий часопис НПУ імені П. М. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. – Вип.14. ч. III. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 122-128.

41. Бахов І.С. Взаємозв'язок культури і освіти у формуванні міжкультурної компетентності студентів університету. // Збірник наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія: педагогічні та психологічні науки. Вип. 4. – Хмельницький, 2011. [Електронний ресурс] URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/index.html/>

42. Бахов І.С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованості міжкультурної компетентності майбутнього фахівця. // Збірник наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки // Вип. 3. – Хмельницький, – 2012. [Електронний ресурс] URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/index.html/>

43. Бахов І.С. Механізми формування етнічних стереотипів у міжкультурній комунікації. // Мова і культура. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2011. – Вип. 14. – Т. I (147). – С. 146-150.

44. Бахов І.С. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України (електронне наукове фахове видання у галузі пед. та психол. наук) // Вип. 2. – Хмельницький, 2012. [Електронний ресурс] URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/index.html/>

45. Бахов І.С. Полікультурний освітній простір як суб'єкт інтеграційних і дисінтеграційних процесів у сучасному світі. Вища освіта України. / Теорет. та наук-метод. часопис. – Темат. випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Додаток 3 до №1, Т. II, – 2012 р.. – С. 26-30.

46. Бахов І.С. Полікультурні засади освіти у сучасному українському освітньому просторі. // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки.

За матеріалами VI Міжнар. наук-практ. конф. „Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість”, присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. № 22 (257) Ч.ІІ. – Луганськ, 2012 р.– С. 6-12.

47. Бахов І.С. Реалізація ідеї полікультурності в освіті США і країнах Європи: сучасний стан і перспективи розвитку. // Молодь і ринок. №3 (110). Дрогобич, 2014. – С. 96-102.

48. Бахов І.С. Становлення полікультурної освіти Канади: історичний аспект. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія № 42, Ч. 1. 2014. – С 285-290.

49. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин. М., 1979. – 210 с.

50. Безух Ю. С. , Полікультурна освіта учнів початкової школи у США.- Дисертація канд. пед. наук: 13.00.07, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. - Умань, 2013.- 190 с.

51. Бельмаз Я. М. , Професійний розвиток викладачів вищої школи У Великій Британії та США : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 – Луганськ, 2011. – 40 с.

52. Бенкс Э. Д. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике / Э. Д. Бенкс // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104–109.

53. Бессарабова, И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США. / И. С. Бессарабова // Автореф. ...доктора пед. наук. 13.00.01 – Волгоград. – 2008.

54. Бессарабова, И. С. Современные подходы к поликультурной подготовке учителя в США / И. С. Бессарабова //Актуальные проблемы современной науки: Самара: 2005. – С.35-37.

55. Бессарабова, И. С. Требования к личности учителя в условиях поликультурного общества (на примере США) / И. С. Бессарабова // Человек и мир человека: сб. ст. науч.-практ. конф. – Рубцовск: 2004. – С. 214-217.

56. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
57. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения). — Вопросы философии, 1989, № 6.
58. Бідюк, Н. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США / Н. Бідюк // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи. – С. 51-54.
59. Білецька, І. О. Двомовна освіта у середніх навчальних закладах США : історія становлення / І. О. Білецька // Наукові записки. – Випуск 104 (2). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 14–18.
60. Білецька, І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. О. Білецька. – Умань, 2014. – 47 с.
61. Білецька, І. О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у США / І. О. Білецька // Педагогічна теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : КиМУ, 2013. – С. 58-70.
62. Білецька, І. О. Теоретико-методологічні засади полікультурної освіти в США / І. О. Білецька // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 4 (22). – С. 93–100.
63. Білоус, Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Т. М. Білоус. – К., 2004. – 18 с.
64. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. В. Бойченко. – Умань, 2006. – 198 с.
65. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання / В. В. Бойченко. – Херсон, 2006. – 20 с.

66. Болгаріна В. С. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 14-18.

67. Бондаревская Е. В., Гукаленко О. В. Подготовка учащихся к осуществлению педагогической поддержки детям мигрантам в поликультурном социуме. РГПУ, 2000. – 186 с.

68. Борзенко О. П. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2006. – 202 с.

69. Будняя О. Н. Идеи поликультурного образования в классической зарубежной педагогике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Пятигорск, 2006 – 180 с.

70. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / Л. В. Бурман. – Тернопіль, 2008. – 21 с.

71. Бусько М. Б. Організація навчання іммігрантів у системі освіти дорослих Канади. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир, 2014. – 200 с.

72. Вайнрах У. Языковые контакты / У. Вайнрах. – К. : Высшая шк., 1979. – 262 с.

73. Василенко І. Виховання громадських якостей студентів у вищих навчальних закладах Канади засобами самоврядування / І. Василенко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – Випуск II. – 2005. – С. 147-152.

74. Василик М. С. Тенденції національного виховання українців США і Канади (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.). – Дисертація канд. пед. наук: 13.00.01, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2013. – 100 с.

75. Ващенко Г. Виховний ідеал : Підруч. для педагогів, вихователів, молоді

- і батьків / *Григорій Ващенко*. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
76. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. – 250 с.
77. Вовк Л. П. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя / Л. П. Вовк, В. А. Фрицюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 47. – С. 68-72.
78. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / Л. В. Волик. – К., 2005. – 20 с.
79. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Волик Л. В. – К., 2005. – 229 с.
80. Воловикова, М. Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Воловикова. Ростов н/Д., 2001. – 21с.
81. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. М. Волченко. – Житомир, 2006. – 20 с.
82. Воскресенская, Н. М. Образование и многообразие культур / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 105-107
83. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. Избр. Психол. исследования. М., 1956. – 351 с.
84. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США : теоретические основы и содержание / О. К. Гаганова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86–96.



85. Гаганова О. К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2003. – 149 с.
86. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Гайсина. М., 2002. – 353 с.
87. Гасанов З. Т. Воспитание культуры межнационального общения : методология, теории, практика / З. Т. Гасанов. – Махачкала : Изд. ДГУ, 1998. – 338 с.
88. Геворкян, М. Л. Педагогические основы развития мигрантской педагогики в России и США / М. Л. Геворкян. – Ростов н/Д., 2001. – 176 с
89. Гершунский Б. С. Культура как воплощение американских ментальных ценностей / Б. С. Гершунский // Magister. – 2000. – № 4. – С. 67-80.
90. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Совершенство, 1998.
91. Год Б. В. Відображення полікультурності суспільства у професійній підготовці вчителів у вищій педагогічній освіті Канади / Б. В. Год // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – Випуск 189. – Частина 1. – Черкаси : Видавництво Черкаського університету, 2010. – С. 13-17.
92. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. Г олік, Т. Клиненко, М. Красовицький, Г. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35. – С. 18-21.
93. Головацька Ю. Б. Система магістерської підготовки перекладачів в університетах Канади. – Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 190 с.
94. Головаш, Л. Б. Стереотип как фрагмент языковой картины мира / Л. Б. Головаш // Наука и образование: проблемы и перспективы: Бийск: РИО БПГУ им В. М. Шукшина, 2005. – С. 44.
95. Гольцова, Н.В. Содержание педагогической подготовки будущего

учителя в высшей школе США: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Гольцова, М., 1996. –181 с.

96. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський регіональний ін-т післядипломної освіти педагогічних кадрів. – Херсон, 2006. – 215арк.

97. Гончаренко О. Підготовка американських учителів до роботи в культурно гетерогенних шкільних колективах / О. Гончаренко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 1–2. – С. 104–112.

98. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства / Л. Горбунова // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 10.

99. Горбунова Н. В. Сучасні дослідження в галузі української лінгводидактики / Н. В. Горбунова // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 40(3). – С. 9-17.

100. Гукаленко О. В. Национальная школа в поликультурном образовательном пространстве / О. В. Гукаленко // Поликультурное образование и национальная школа : Материалы «круглого стола» научно-методического журнала Педагогика», Белозерск, 18–19 ноября 2004 г. – Симферополь, 2004. – С. 30–36.

101. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Я.Г. Гулецька. – К., 2008. – 20 с.

102. Гулецька Я. Г. Становлення полікультурної освіти в американській педагогіці / Я. Г. Гулецька // Педагогічний процес : теорія і практика. – Зб. наук. праць Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – 2006. – Випуск 5. – К. : «Екмо». – С. 38-47..

103. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / І. В. Гушлевська. – К., 2006. – 23 с.

104. Декларація «Мультикультурне суспільство та європейська культурна ідентичність». Рада Європи [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.coe.kiev.ua/docs/km/conf6.htm>.

105. Делор, Жак. Образование : сокровитное сокровище : доклад Международной комиссии по образованию XXI века, представленный ЮНЕСКО / Жак Делор. – Париж : ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.

106. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [електронний ресурс] URL: [http://ostriv.in.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1663&Itemid=1302](http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1663&Itemid=1302).

107. Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире. – М., 2010.

108. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание : сущность и перспективы развития / А. Н. Джуринский // Педагогіка. – 2002. – № 10. – С. 93–96.

109. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в США и Канаде / А. Н. Джуринский // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 79–87.

110. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России: Прометей; М.; – 2013. – 240 с.

111. Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. – М.: Academia, 2008. – 304 с.

112. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в США и Канаде / А. Н. Джуринский // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 79–87.

113. Дикань В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект) : Дис... канд. наук: 13.00.04. – 2000.

114. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. М.: Нар.

образование, 1999. – 208 с.

115. Дмитриев, Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. 2000. №10. – С. 3-11.

116. Дмитриев, Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. 1999. №7. – С. 107-117.

117. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – Теорія і методика виховання / В. О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 18 с.

118. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики / П. Н. Донец. – Харьков : Штрих, 2001. – 384 с.

119. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культуроснавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуросохоронних конвенцій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / З. Ф. Донець. – К., 2004. – 20 с.

120. Драгоманов М. П. Вибране / Упоряд. та авт. іст.-біографічн. нарису Р. С. Міщук; Прим. Р. С. Міщука, В. С. Шандри / М. П. Драгоманов. – К. : Либідь, 1991. – 682 с.

121. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США. Дисертація д-ра пед. наук: 13.00.04, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 510 с.

122. Ершов В. А. Формирование поликультурного мышления – путь преодоления межкультурных конфликтов / В. А. Ершов // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 1. – С. 111–115.

123. Євтух В. Б., Шамшур О. В. Програми “етнічної спадщини” та “білінгвізму” в школах США / В. Б. Євтух, О. В. Шамшур // Радянська школа. – 1985. – № 3. – С. 88–92.

124. Жебровський Б. На засадах полікультурності / Б. Жебровський // Освіта. – 2012. – 4–11 січня. – С. 3.

125. Желанова В. С. Генеза полікультурної освіти в США. // Вісник Запорізького національного університету, № 5, 2017. – С. 34-41.
126. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006.
127. Закон «Про вищу освіту». 2014. [Електронний ресурс] URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
128. Закон України “Про загальну середню освіту”. 2017. [Електронний ресурс] URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
129. Закон України “Про національні меншини в Україні”. [Електронний ресурс] URL: (2012) <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>
130. Закон України “Про національні меншини в Україні”. 2003. [Електронний ресурс] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/802-15>
131. Закон України «Про засади державної мовної політики» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 23, ст. 218) [Електронний ресурс] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
132. Закон України «Про освіту». 2017. [Електронний ресурс] URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
133. Зварич І. М. Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина ХХ - початок ХХІ століття). Дисертація д-ра пед. наук: 13.00.01, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 400 с.
134. Зингер, Н. Д. Организация школьного образования детей-мигрантов в США в контексте поликультурного образования: дис. ... канд. пед. наук/ Н.Д. Зингер. Санкт-Петербург, 2003. – 167 с.
135. Зіноватна О. М. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики / О. М. Зіноватна // Вісник Житомир. держ. ун-ту. – Вип. 53 : Пед. науки. – 2010. – С. 158-163.
136. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного

університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 22-27.

137. Иванова, Н. Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов/ Н.Л. Иванова // Вопр. психологии. 2004. №6. – С. 54-63.

138. Иванова, Т.В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук/ Т.В. Иванова. Волгоград, 2002. -300 с.

139. Игнатов, С. Н. Толерантность как цель современного воспитания и образования / С. Н. Игнатов// Образование взрослых на юге России: сб. тр. конф. [Электронный ресурс] URL: <http://biblio.narod.ru/reth/nata-doktrina.htm>.

140. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир. – 2005. – 21 с.

141. Караманов О. В. Науковий підхід до історико-педагогічного дослідження у контексті ідей мультикультуралізму / О. В. Караманов // Зб. наук. праць Херсонського держуніверситету. — Серія «Пед. науки». — Вип. 40. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 77-80.

142. Карпинская, Л. А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде / Л. А. Карпинская // США. Канада. – 2005. – № 2. – С. 81-92.

143. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. ... канд. пед. наук / Карпинська Лілія Олексіївна. – Одеса, 2005. – 221 с.

144. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка / О. С. Ковальчук. – К., 2004. – 21 с.

145. Козирева О.А. Професійно-педагогічні презентації в структурі формування культури самостійної роботи майбутнього педагога / О. А.

Козирєва, Е. Ю. Шварцкопф, Н. В. Марініч // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(3). – С. 246-255.

146. Кокор М. М. Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США.- Дис. канд. пед. наук: 13.00.04, Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2014. – 190 с.

147. Компанієць В. О. Особистісно-соціальні фактори поліетнічного виховання в навчальному закладі / В. О. Компанієць // Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу : Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. ПДПУ ім. В. Г. Короленка; кафедра педагогіки. – Полтава, 2004. – С. 237-244.

148. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. [Електронний ресурс] URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MU79K04R.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU79K04R.html)

149. Конституція України. – К. : Парламентське видавництво, 1997. – 96 с.

150. Концепція громадянської освіти в школах України / І. Жадан, Т. Клиниченко, Л. Мицик та ін. // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 26-31.

151. Концепція «Нова українська школа». 2017. [Електронний ресурс] URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>

152. Котенко, О. В. *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіт:* автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. ДВНЗ Університет менеджменту освіти. – 2011. – 21с.

153. Кошманова, Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. С. Кошманова. — К., 2002. — 40 с.

154. Кошманова, Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998) / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.

155. Краснов, И. Л. Многокультурное образование в учебных заведениях

- США: дис. ... канд. пед. наук/ И.Л. Краснов. Петрозаводск, 2004. - 174 с.
156. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. - М.: Народное образование, 2000. - 272 с.
157. Кузьменко, В. В., Гончаренко, Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.
158. Лавриш Ю. Е. Формування транскультурної компетенції середнього медичного персоналу у вищих закладах Канади / Ю. Е. Лавриш // Педагогічний процес : теорія і практика. – Зб. наук. праць Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – 2006. – Випуск 5. – К. : «Екмо». – С. 74-84.
159. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Философия, наука и цивилизация. – М., 1999. – С. 284-292.
160. Лещенко А. А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США. 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти – К.: – 2007. – 165 с.
161. Лещенко А. А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США. : Дис... канд. наук: 13.00.04. 2007. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – 165 с.
162. Лещенко М. П. Європейська педагогічна реальність у дискурсі мовної освіти // Вища освіта України. – Додаток 3, том 1 (8) – 2008 р. – С. 211-218.
163. Литвинов А. И. Роль поликультурного образования в школах США / А. И. Литвинов // Вісник Луганського держ. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2000. – № 8. – С.76–80.
164. Лиферов, А. П. Глобальное образование – пути интеграции мирового образовательного пространства/ А. П. Лиферов. М., 1997. – 216 с.
165. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початку ХХІ ст.) / О. І. Локшина. – К. : СПД Богданова А. М., 2009. – 403 с.



166. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики / О. І. Локшина // Український педагогічний журнал. - 2015. - № 1. - С. 36-46.
167. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста. / Лотман Ю. М. Избранные статьи. – Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129-132
168. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. Ф. Лощенова; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.
169. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. Ф. Лощенова; Ін-т проблем виховання АПН України. — К., 2004. — 20 с.
170. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання в світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 71–72.
171. Лук'янчук С. Ф. Використання пізнавального потенціалу навчальних предметів у процесі полікультурного виховання учнів у державних школах США / С. Ф. Лук'янчук // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3–4. – С. 110–115.
172. Лук'янчук С. Ф. Полікультурне виховання учнів в американській середній школі. Дисертація канд. пед. наук: 13.00.01, Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2012. – 200 с.
173. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : Навч. посібник / В.С. Лутай. – Москва : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
174. Макаев, В. В., Малькова, З. А., Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы/ В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова//Педагогика.1999. №4. С3-10.
175. Макаев В. В. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России / В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова; Южное

отд-ние Рос. акад. образования, Пятигор. гос. лингв, ун-т. – Пятигорск: изд-во Пятигор. гос. лингв, ун-та, 1999. – 17 с.

176. Малькова З. А. США : поиски решения стратегической задачи школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 82–93.

177. Малькова, З. А. Особенности общеобразовательной школы США: К-12. Двенадцатилетняя американская школа: организация и особенности учебно-воспитательной деятельности, их результаты / З. А. Малькова. – М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. – 54 с.

178. Малькова, З. А. Исторический урок американской школы/ З. А. Малькова // Педагогика. 1998. – №4. – С.99-108.

179. Манжосова, Ю.А. Система межэтнического образования в США: дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Манжосова. Курск, 2004. – 205 с.

180. Медведева, И. М. Проблемы культурно-региональной идентичности в контексте оптимизации российского образования/ И. М. Медведева//Успехи современного естествознания. – 2006. – № 8. – С. 48-50.

181. Международные акты о правах человека: сб. док. / В. А. Карташкин, Е.А. Лукашева. М., 2002. – 434 с.

182. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. — Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. — 460 с.

183. Миронова, Г.В. Организация мультикультурного образовательного пространства педагогического колледжа: дис. ...канд. пед. наук/ Г.В. Миронова. Волгоград, 2007. – 175 с.

184. Мілютіна Ольга Костянтинівна. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії : Дис... канд. наук: 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки. – Житомир. 2008.

185. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Наталія Василівна Мукан / Інститут пед. і психол. професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.

186. Муқан Н. В. Стандарти професійного розвитку педагогів у США / Н. В. Муқан // Вісник Львівського університету. Серія “Педагогіка”. – 2009. – Вип. 25. Ч. 3. – С. 275–283.
187. Муқан Н.В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / Наталія Василівна Муқан / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 2011. – 488с.
188. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : Дис... канд. наук: 13.00.04 - 2008. – 235 с.
189. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс] URL: [http://education.gov.ua/pls/edu/educ.project\\_info.show?p\\_id=2505&p\\_back\\_link=educ.projects.ukr&p\\_lang=ukr](http://education.gov.ua/pls/edu/educ.project_info.show?p_id=2505&p_back_link=educ.projects.ukr&p_lang=ukr). — 3 серпня 2005 року.
190. Овчарук О. В. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О.В. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С.17-21.
191. Никулин И. Д. Свод нормативных актов ЮНЕСКО: конвенции и соглашения, рекомендации, декларации. – М.: Международные отношения, – 1991 – 629 с.
192. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США. : Дис... канд. наук: 13.00.04 – 2011. – 293 с.
193. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді. – Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2012. – 200 с.
194. Палаткина, Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: дис. ... д-ра пед наук / Г.В. Палаткина. М., 2003. – 400 с.
195. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 203с.

196. Пентина И. В. Организация подготовки учителей в США в 70-80 гг. XX ст. : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский гос. педагогический ун-т им. Г.С.Сковороды. – Х., 1996. – 143с.
197. Першукова О. О. Державна мовна політика США з навчання іноземних мов у контексті формування світогляду школярів / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 103–112.
198. Пиж Н. М. Практична підготовка вчителів іноземної філології в університетах Канади (1982-2010 рр.). Дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2014. – 200 с.
199. Погребняк В. Організаційно-методичні засади педагогічного супроводу полікультурного виховного простору у вищій освіті Канади / В. Погребняк // Педагогічні науки : зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 56. – С. 55-61.
200. Погребняк В. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті зарубіжних країн / В. Погребняк // Педагогічні науки : зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 54. – С. 69-75.
201. Погребняк В. А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Погребняк Володимир Аркадійович. – Полтава, 2010. – 22 с.
202. Полікультурна освіта в Україні : збірник статей за матеріалами конференції “Полікультурна освіта в Україні : навчальні плани та підручники”. – К., 1999.
203. Присакар В. В. Міжетнічна толерантність у структурі формування національно-культурних цінностей учнівської молоді / В. В. Присакар // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 2. – С. 144-148.
204. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа). Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.01 року [Електронний ресурс]. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2712/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/)

205. Про національну доктрину розвитку освіти президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002/ [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
206. Проект Закону про забезпечення функціонування української мови як державної. 2017. [Електронний ресурс]. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=61994](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=61994)
207. Пуховська Л. П. Становлення "компетентнісної" ідеї в європейській педагогічній освіті. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1736](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736)
208. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 15.04.98 / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – Київ, 1998. – 41 с.
209. Религии мира / под ред. Е. Макаревич. М.: Изд-во «Махаон», 2005. –261 с.
210. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / К. В. Рибачук. – Кіровоград, 2008. – 21с.
211. Рижиков В. С. Теоретичні основи полікультурності освіти та її практичне значення в практиці полікультурної професійної підготовки сучасного фахівця. Молодь і ринок. – №8 (151), 2017. – С. 17-24.
212. Розлуцька Г. М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919-1939 рр.) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир, 2006.
213. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. К.: – Книга, 2009.
214. Романовський О. О. Особливості вищої освіти США / О. Романовський // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 31–50.
215. Саух П. Ю. Сучасна університетська освіта в дискурсі культурно-цивілізаційної самоідентифікації: між історичною місією і реальною

- перспективою / П. Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . – 2013. – Вип. 6. – С. 3-15.
216. Саух П. Ю. Філософія та методологія стратегії полікультурної освіти / П. Ю. Саух // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки. – 2016. – Вип. 1. – С. 5-9.
217. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
218. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”, 2004. – 500 с.
219. Свенціцький Іларіон. Драгоманов і Галичане / Іларіон Свенціцький. Львів, 1922. – 15 с.
220. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс] URL:  
<http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?action=alpha>
221. Слоновська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади : автореферат дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Слоновська. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка, 2011. – 21 с.
222. Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : методичний посібник / А. К. Солодка. – К., 2005.
223. Стефаненко, Т. Г. Социальная психология этнической идентичности: дис. ... д-ра психол. Наук /Т. Г. Стефаненко. М., 1999. – 397 с.
224. Султанов, К. В. Идея поликультурного образования в русской традиции / К.В. Султанов. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2004. – 260 с.
225. Сухомлинська, О. В. Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання. Український оглядач, 2-6. – 1994.
226. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Терминасова. – М., 2000. – 243 с.

227. Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець XX - початок XXI століття). Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 22 с.
228. Товчигречка Л. В. Форми організації двомовного навчання в університетах США / Л. В. Товчигречка // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 6 (24). – С. 188–196.
229. Толерантность /общ. ред. М.П. Мчедлова. М.: Республика, 2004. – 416 с.
230. Топоркова, О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: дис. ... канд. пед. наук/ О. В. Топоркова. Волгоград, 2007. – 237 с.
231. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти (2002) <http://mon.gov.ua/content/.pdf>
232. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року "Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" [Електронний ресурс] URL: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fpon.org.ua%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D563%26viewonline%3D1>
233. Хайруллин, Р. З. Образование коренных народов в Канаде: проблемы и решения / Р. З. Хайруллин / Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики. – М.: Перспектива, 2006. – Ч. 1. – С. 122-126.
234. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.02 Санкт-Петербург, 2006 426 с.
235. Черній Л. В. Стандарти професійного розвитку вчителів іноземної мови в США / Л. В. Черній // Гуманізація навчально-виховного процесу. Випуск LV. Частина III. – Слов'янськ, 2011. – С. 83–87.
236. Чернуха Н. М., Асланов Г., Соціальні комунікації в інтеркультурному просторі: відповідь на виклики сьогодення. - Монографія. 2017. – с.230-237.

237. Чирва А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади. Дисерт. канд. пед. наук: 13.00.01, Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 200 с.
238. Шевнюк О. Л. Зміст бакалаврської підготовки вчителів образотворчого мистецтва в умовах євроінтеграційних процесів (скандинавський досвід) / О. Л. Шевнюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2012. – Вип. 13. – С. 49-53.
239. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Шевнюк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 44 с.
240. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 339 с.
241. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець ХХ - початок ХХІ століття). Дисертація канд. пед. наук: 13.00.01, Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2015. – 200 с.
242. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті - 1990-ті рр.) : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун- т. – К., 2004. – 195арк.
243. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
244. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : Навчальний посібник / Н. В. Якса. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 312 с.
245. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності : Дис... д-ра наук: 13.00.04 – 2009.
246. Abbate-Vaughn J. Acción y reflexión hacia la praxis: Un enfoque freireano en la preparación de maestros para la enseñanza en comunidades biculturales marginalizadas. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad,



- Eficacia, y Cambio en Educación). – 2005. – No 3 (1). – P. 541-551.
247. Aboud, F. Children and prejudice / F. Aboud. Cambridge, MA: Black-well, 1988. 416 p.
248. Adeodu, Rachel Adenike. Teachers Understandings of Educating in Culturally Diverse Context : Thesis for Doctor of Philosophy Degree / Rachel Adenike Adeodu. – Edmonton, Alberta, Canada : University of Alberta : Department of Elementary Education, 1997. – 221 p.
249. Aguirre, A. Academic storytelling: A critical race theory story of affirmative action/A. Aguirre// Sociological Perspectives. – 2000. 43. – P.319-339.
250. Alba, R., & Nee, V. Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration/ R. Alba & V. Nee. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. – 213 p.
251. Aboriginal Studies [Электронный ресурс]: URL: [www. brocku. ca / fed / ABST / programs](http://www.brocku.ca/fed/ABST/programs).
252. Alberta Advanced Education Annual Report 2005-06. – Alberta : Ministry of Advanced Education, 2006. – 112 p.
253. Allen W. R. Race consciousness and collective commitments among black students on white campuses. / Western Journal of Black Studies, 8(3). – 1984. – 156-166.
254. Allport, G. The nature of prejudice / G. Allport. Garden City, NY: Doubleday, 1958. – 235 p.
255. Alvord, Lori., Cohen Van Pelt, E. The Scalpel and the Silver Bear: The First Navajo Woman Surgeon Combines Western Medicine and Traditional Healing . Bantam, 1999. – 224p.
256. American Association of Colleges for Teacher Education. Teacher education pipeline IV: Schools, colleges, and departments of education enrollments by race, ethnicity, and gender. Washington, DC, 1999. – 213 p.
257. American Council of Colleges for Teacher Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.aacte.org>
258. Anderson, S., Cavanagh, J., Hartman, C, Klinger, S., & Chan, S. Executive

- excess 2005: Campaign contributions, outsourcing, unexpensed stock options and rising CEO pay (12<sup>th</sup> Annual CEO Compensation Survey)/ S. Anderson, J. Cavanagh, C. Hartman, S. Klinger, & S. Chan. Boston, MA: Institute for Policy Studies and United for a Fair Economy, 2005. – 312 p.
259. Antonio J. Castro (2014). The Role of Teacher Education in Preparing Teachers for Critical Multicultural Citizenship. *Journal of Social Studies Research*. 38 (4):189-203.
260. Anyon, J. Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform/ J. Anyon. New York: Teachers College Press, 1997. 167 p.
261. Anyon, J. Social class and school knowledge / J. Anyon//Curriculum Inquiry. 1981. 11(1). P. 3-41.
262. Anyon, J. Social class and the hidden curriculum of work. / Journal of Education. – 1980. 162(1). – P. 67-92.
263. Apple, M.W. Official knowledge: Democratic education in a conservative age/ M.W. Apple. New York: Routledge, 2000. – 312 p.
264. Aronowitz, S., & Giroux, H.A. Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling. S. Aronowitz & H.A. Giroux. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1990. – 123 p.
265. Asante, M. Afrocentricity. The Theory of Social Change. Trenton, NJ: Africa World Press. – 1980.
266. Asante, M. The Afrocentric idea in education. / Journal of Negro Education, 60, 170-179. – 1991.
267. Asante, M. The Afrocentric idea. In A. Mazama (Ed.), The Afrocentric paradigm. Trenton, NJ: Africa World Press. 2003. – P. 37-53.
268. Asante, M. The Afrocentric Manifesto. London: Polity Press. 2013
269. Asante, M., Miike, Y., & Yin, J. The Global Intercultural Communication Reader, 2<sup>nd</sup> ed. London, Routledge. – 2013.
270. Ascher, C. Testing students in urban schools: current problems and new directions. New York: ERIC Clearinghouse for Urban Education, Teachers College, Columbia University, 1990. – 223 p.

271. Astin, A. Educational equity and the problem of assessment / M.J. Justiz, R. M. Wilson, & L.G. Bjork. Minorities in higher education. Phoenix, AZ: American Council on Education Oryx Press. 1994. P. 44-63.
272. Atkins, J.D.C. On the use of English in Indian schools. 1887 [electronic resource] URL: <http://www.rialto.k12.ca.us/rhs/planetwhited/AP%20PDF%20Docs/Unit%209/Atkin2.pdf>
273. Atwater M., Riley J. P. Multicultural science education : Perspectives, definitions and research agenda / M. Atwater, J. P. Riley // Science Education. – 1993. – № 77 (6). – P. 661–668.
274. Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T, Bianco, K., Fox, M., Frohlich, L., Kemp, J., & Drake, L. *The Condition of Education 2010* (NCES 2010-028). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – 2010.
275. August, D. & Hakuta, K. Improving schooling for language-minority children/ August & Hakuta. Washington, DC: National Academy Press, 1997. 226p.
276. Avery, P., & Walker, C. Prospective teachers' perceptions of ethnic and gender differences in academic achievement/P. Avery & C. Walker // Journal of Teacher Education. 1993. 44 (1). – P. 27-37.
277. Baez, B. The Study of Diversity/B. Baez. // The Journal of Higher Education. 2004. 75(3). – P. 285-306.
278. Bailey W. Jackson. Black Identity Development: Influences of Culture and Social Opression. In Wijeyesinghe C.L. Bailey W. Jackson (Ed.) “New Perspectives on Racial Identity Development: Integrating Emerging Frameworks”, 2nd Edition. New York University Press. – 2012. – 33-51.
279. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual matters. – Clevedon, 2006. – 492 p.
280. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. World Applied Sciences Journal 29 (1). – 2014. – P. 106-109,

281. Bakhov I. S. Government Multicultural Policy in Canada in the Period of 1970-2000-s. // Middle-East Journal of Scientific Research. 15 (10). – 2013. – P.1450-1454.
282. Bakhov I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada. // Pedagogika. 2015, Vol. 117, No. 1. – P. 7-15.
283. Bakhov I. S. Main areas of the implementation of multiculturalism in professional educator training in the USA. // Journal of Research in Educational Sciences. – 2017. ASERS Publishing.
284. Bakhov I. S. Multicultural education of the U.S. in fundamental legislative acts. // World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication). – 2013. – P. 28-31.
285. Bakhov I. S. The Ideological Foundations of Monolingualism in US Language Policy. // Educational Researcher, No. 9 (2), Vol. 45. “American Educational Research Association”, 2016. – P. 793-804.
286. Bakhov I. S. The implementation of the idea of multiculturalism in education policy of the United States and Europe: history, current state and perspectives. // Innovations in education: Monograph / ed. by M. Kołodziejczyk. – Vienna, Austria: “East West” Association for Advances Studies and Higher Education GmbH, 2014. – P. 48-63.
287. Bakhov I. S., Motsar M. N. The use of media educational technologies in formation of multicultural competence of future translators. Ukrainian experience. // International Review of Management and Marketing. 2015. V. 5. № 1S. – P. 170-174.
288. Ball, S. J. Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage. New York: Routledge Falmer, 2003. – 203 p.
289. Banks J. A. An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon. – 1994.
290. Banks J. A. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press. – 1997.
291. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and

- practice / J. A. Banks // Handbook of research on multicultural education. – New York : Macmillan. – 1995.
292. Banks J. A. Multicultural Education: Characteristics and Goals / J.A. Banks // Multicultural Education: Issues and Perspectives. Wileys & Sons, 2003. – P. 3-31.
293. Banks J. A. Multicultural Education – Development, Dimensions, and Challenges / James A. Banks // Phi Delta Kappan. – 1993. – September. – P. 74-83.
294. Banks J. A. Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. // Multicultural Education Review. Vol. 1, Iss. 1. 2009. – P. 1-28. Published online: 16 Mar 2015
295. Banks J. A. Teaching Strategies for Ethnic Studies/ J. A. Banks. Newton, 1987. – 345 p.
296. Banks J., & Banks, C.A.M. Handbook of research on multicultural education /J. Banks & C.A.M. Banks. Old Tappan, NJ: Macmillan, 1995. – 224 p.
297. Banks J., Clegg, A. Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision-Making. 4th Ed. Longman Publ. Group; 4th edition. – 1990.
298. Banks, J. A. Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching / J.A. Banks. Boston: Pearson Education, Inc., 2006. – 198 p.
299. Banks J. A. Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. Journal of Teacher Education, 52(1), – 2001. – 5–16.
300. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. in J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds) // Handbook of research on multicultural education., 1995. NY: Macmillan. – P. 3-24.
301. Banks J. A. Teaching ethnic studies: Concepts and strategies (43<sup>rd</sup> year-book) /J. A. Banks. Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1973. – 232 p.
302. Banks, J.A., & Gay, G. Ethnicity in contemporary American society: Towards the development of a typology / J.A. Banks, & G. Gay. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. – 345 p.

303. Banks, J.A., Gay, G. Teaching the American Revolution: A Multiethnic Approach /J.A. Banks, G. Gay//Social Education. 1999. 39(7). November - December. – P. 460-503.
304. Baptiste, H. The multicultural environment of schools: Implications to leaders/L.W. Hughes// The principal as leader. New York: Merrill/Macmillan, 1994. – P. 89-109.
305. Baratz S. S., Baratz J. C. Early Childhood Intervention: The Social Science Base of Institutional Racism. Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1971.
306. Barber, B.R. An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America/ B.R. Barber. New York: Ballantine, – 1992. – 307 p.
307. Barnes, R. Race consciousness: The thematic content of racial distinctiveness in critical race scholarship/R. Barnes // Harvard Law Review. 1990. 103. – P. 1864-1871.
308. Baruth, L., Manning, L. Multicultural Education / L. Baruth, L. Manning. Boston, 1992. – 309 p.
309. Beauchamp, G. A. Curriculum theory / G. A. Beauchamp. Wilmette, IL: Kagg Press, 1968. – 208 p.
310. Bell, D. Brown v. Board of Education and the interest convergence dilemma/D. Bell//Harvard Law Review. 1980. 93. – P. 518-533.
311. Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. *AI. Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California Press. 2008.
312. Bennet, C. I. Interracial contact experience and attrition among Black undergraduates at a predominantly White university/C.I. Bennet// Theory and Research in Social Education. 1984. 12(2). – P. 19-47.
313. Bennet, C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice/C.I. Bennet. Boston: Allyn & Bacon, 2005. – 409 p.
314. Bennet, C. I. Enhancing ethnic diversity at a big ten university through Project TEAM: A case study in teacher education / C.I. Bennet / Educational Researcher. – 2002. 31 (2). – P. 21-29.

315. Bennett, C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice / C.I. Bennett. Boston: Allyn & Bacon, 1999. – 345 p.
316. Bereiter, C, & Englemann, S. Teaching Disadvantaged Children in the Preschool. / C. Bereiter, & S. Englemann. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996. – 223 p.
317. *Boehringer M.* Learning to Walk in Each Other's Shoes : Intercultural Training and the Business-German Classroom / *M. Boehringer* / [*Kluth Cothran B., A. K. Gramberg* (Eds.)] // The Global Connections : Issues in Business German. –Waldsteinberg : Heidrun Popp., 2002. – P. 101-125.
318. *Bonilla-Silva, E.* Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America (*4th ed.*). Lanham, AID: Rowman & Littlefield. – 2014.
319. Bonnet, A., & Carrington, B. Constructions of anti-racist education in Britain and Canada / A. Bonnet & B. Carrington//Comparative Education. – 1996. 32(3). – P. 271-288.
320. Boyer, P. G., Davis, D. J. (eds.). Classroom: perspectives from different voices. Emerald Group Publishing Limited. UK. – 2013. – 255 p.
321. Brantlinger, E. Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage / E. Brantlinger. New York: Routledge Falmer, – 2003. – 325 p.
322. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483, 74 S. Ct. 686, 91, L. Ed. 873 (1954).
323. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 349 U.S. 294, at 300 (1955).
324. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 98 F.Supp. 797 (1951).
325. Brown, A. The advancement of Learning. // Educational Researcher. – 1994. 23(8). – P. 4-12.
326. Brown, A., Campione, J.S. Communities of Learning and Thinking / D. Kahn / Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. Basel: Krager. – 1990. – P. 108-126.
327. Bruner, J. S. Poverty and Childhood // Oxford Review of Education. – 1975.

1. – P.31-55.

328. Britzman D. P. Decentring Discourses in Teacher Education : or, the Unleashing of Unpopular Things / D. P. Britzman // Journal of Education. – 1991. – No 173 (3). – P. 60-80.

329. Bruner, J. S. The Culture of Education / J.S. Bruner. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997. – 240 p.

330. Bruner, J.S. The Language of Education. // Social Research. – 1982. 49(4). – P. 835-853.

331. BUENO center for multicultural education, University of Colorado, Boulder) [Electronic resource] URL: <http://buenocenter.org/>

332. Bullivant, B. M. Pluralism: Cultural maintenance and evolution /B. M. Bullivant. Clevedon, Avon, England: Multilingual Patterns. – 1984. – 312 p.

333. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C. 1985, c. 24 (4th Supp.). <http://laws-lois.justice.gc.ca>

334. Casanova U. Bilingual education : Politics or pedagogy / U. Casanova. – Amsterdam, 1991. – P. 167–182.

335. Castaneda A. Meltingpotters and Cultural Pluralists: Mexican Americans and Educational Change / A. Castaneda. – N.-Y., 1974. – 70 p.

336. Chamot A. U., O'Malley J. M. Cognitive sensitive English instruction / A. U. Chamot, J. M. O'Malley. – New York : Lindemann. – 1994.

337. Chamot A. U., O'Malley J. M. Cognitive sensitive English instruction / A. U. Chamot, J. M. O'Malley. – New York : Lindemann. – 1994.

338. Chinn, P. & Wong, G. Recruiting and retaining Asian/Pacific American teachers/M. Dilwort // Diversity in teacher education. San Francisco: American Association of Colleges for Teacher Education and Jossey – Bass, 1992. – 319 p.

339. Christian D., Pufahl I., Rhodes N. Language learning. A worldwide perspective

[Electronic resource] URL: [http://bhssnell.weebly.com/uploads/5/0/9/8/5098492/2\\_2\\_christian.pdf](http://bhssnell.weebly.com/uploads/5/0/9/8/5098492/2_2_christian.pdf)

340. Christian, D. Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two



Languages. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. – 1994

341. Churchill, W., & Hill, N. Jr. Indian education at the university level: An historical survey. // *Journal of Ethnic Studies*, 7(3). – 1979/ – 43-58.

342. Cochran-Smith, M. The multiple meanings of multicultural teacher education/M. Cochran-Smith//*Teacher Education Quarterly*. – 2003. 30(2). – P. 7-26.

343. Cole, D. Faculty-student interactions of African American and White college students at predominantly White institutions / D. Cole. (Unpublished doctoral dissertation), Indiana University, 1999. – 654 p.

344. Cole, Michael. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Harward University Press. – 2003. – 394p.

345. Colangelo N., Dustin D., and Foxley C. H., (eds.). *Multicultural Nonsexist Education: A Human Relations Approach*, 2nd edition. Dubuque, IA : Kendall / Hunt Publishing Company, – 1985 – 544 p. *Explorations in Sights and Sounds* No. 8 (Summer 1988)

346. Committee on multicultural education. *Educators' preparation for cultural and linguistic diversity : A call to action* [Electronic resource]. – URL: <http://aacte.org/pdf/Programs/Multicultural/culturallinguistic.pdf>

347. *Concordia University College of Alberta Field Experience Handbook*. Winter 2010 / Mark Swanson, Christine Engley, Connie Head (Eds.). – Alberta : Concordia University College of Alberta, 2010. – 23 p.

348. Coombs, Ph. H. *The World Crisis in Education (the View from the Eighties)*. -New York-Oxford: Oxford University Press, 1985. – 353 p.

349. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem/ S. Coopersmith*. – New York, – 1967. – 419 p.

350. Cortes, C.E. Knowledge construction and popular culture: The media as multicultural educator/J.A. Banks & C.A.M. Banks // *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan, 1999. – P.169-183.

351. Counts, G. *Dare the schools build a new social order? /G. Counts*.

Carbondale: Southern Illinois University Press. – 1972. – 453 p.

352. Crandall, R., McGown, D. A., Robb, Z. The Effects of assertiveness training on self-actualization/ R. Crandall, D.A. McGown, Z. Robb // *Small Group Behavior*. 1988. 19. – P. 134-145.

353. Crawford J. Comment : Bilingualism and schooling in the United States / J. Crawford // *International Journal of the Sociology of Language*. – 2002. – № 155–156. – P. 93–99

354. Crawford, J., & Krashen, S. *English learners in American classrooms: 101 questions, 101 answers*. New York, NY: Scholastic, Inc. 2007.

355. Cremin, L. *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*/L. Cremin. New York: Harper & Row, 1998. – 610 p.

356. Crenshaw, K. *Beyond racism and misogyny: Black feminism and 2 Live Crew*/ M.J. Matsuda, C.R. Lawrence, R. Delgado, & K.W. Crenshaw / *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. Boulder, CO: Westview Press. – 1993. – P. 111-132.

357. Crenshaw, K., Gotanda, N., Pellner, G., & Thomas, K. *Critical race theory: The key writings that formed the movement*/K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Pellner, K. Thomas. New York: New Press, 1995. – 512 p.

358. Crichlow, W., Goodwin, S., Shakes, G., & Swartz, E. *Multicultural ways of knowing: Implications for practice*/W. Crichlow, S. Goodwin, G. Shakes & E. Swartz // *Journal of Education*. – 1990. – 172. – P. 101-117.

359. Cross, W.E., Jr. *Shades of black: Diversity in African American identity*/W.E., Jr. Cross. Philadelphia: Temple University Press, 2002. – 314 p.

360. Crow, L. D., Murray, W.I., & Smythe, H.H. *Educating the culturally disadvantaged child: Principles and programs*/ L.D. Crow, W.I. Murray, & H.H. Smythe. New York: David McKay, 1966. – 409 p.

361. Cummins J. *Language and Canadian Multiculturalism: Research and Politics* / In *Osvita Ukrainian Bilingual Education*/Ed. by R. Lupul Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta, Edmonton, 1985. – P. 77-89.

362. Cummins J. *Negotiating Identity. Education for Empowerment in a Diverse*

- Society. Ontario, Ca: California Association for Bilingual Education, 1996. – 328 p.
363. Cummins, J. The sanitized curriculum: Educational disempowerment in a Nation at Risk/ D.M. Johnson, & D.H. Roen// Richness in writing: Empowering ESL students. White Plains, NY: Longman, 1989. – 317 p.
364. Cushner, K., McClelland, A., & Safford, P. Human diversity in education: An integrative approach / K. Cushner, A. McClelland, & P. Safford. New York: McGraw-Hill, 1999. – 403 p.
365. Cushner, K. Intercultural research in teacher education; an essential intersection in the preparation of globally competent teachers. // Action in teacher Education, 33:5-6, 2011. – P. 601-614.
366. Cushner, K. International socialization of young people; obstacles and opportunities. International Journal of Intercultural elations, 32(2) – 2008. – 164-73.
367. Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. Human diversity in education: An intercultural Approach. (7<sup>th</sup> ed.) Boston, MA; McGraw-Hill. – 2012.
368. Cziko G. The Evaluation of Bilingual Education. From Necessity and Probability to Possibility. // Educational Researcher, 1992.
369. Daniels, M. The development of the concept of self-actualization in the writings of Abraham Maslow/ M. Daniels. // Current Psychological Review. 1982. 2. – P. 61-76.
370. Darder, A. Buscando America: The contributions of critical Latino educators to the academic development and empowerment of Latino students in the U.S. / C. E. Sleeter & P. McLaren / Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference. Albany: State University of New York Press, 1995. – P. 319-348.
371. Darder, A. Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education/ A. Darder. New York: Bergin & Garvey, 1991. – 509 p.
372. Darling-Hammond, L. Inequality and access to knowledge/ J.A. Banks & C.A.M. Banks // Handbook of research on multicultural education. Old Tappan,

NJ: Macmillan, 1995. – 308 p.

373. Darling-Hammond, L. The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. *New York, NY: Teachers College Press. – 2010.*

374. Darling-Hammond, L. The right to learn: A Blueprint for creating schools that work / L. Darling-Hammond. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. – 305 p.

375. Darling-Hammond, L., & Sclan, E.M. Who teaches and why / J. Sikula // Handbook of research on teacher education. New York: Simon & Schuster. – 1996. – P.67-101.

376. David Donald. Stanley Elkins, Slavery. // *The American Historical Review*, 65, no. 4 (July 1960): 921-22. // Oscar Handlin, “Stanley Elkins, Slavery” // *The New England Quarterly*, 34, no. 2 (June 1961): – 253-55.

377. Deer, G. “The New Yellow Peril: The Rhetorical Construction of Asian Canadian Identity and Cultural Anxiety in Richmond.” In *Colonialism and Racism in Canada: Historical Traces and Contemporary Issues*, edited by M. Wallis, L. Sunseri, and G. Galabuzi, Toronto: Nelson Education. – 2010. – P. 180-197.

378. Delgado, R. *Critical Race Theory: The cutting edge* / R. Delgado. Philadelphia: Temple University Press, 1995. – 405 p.

379. Delpit, Lisa. Ebonics and culturally responsive instruction. In A. Miletta, M. Miletta (eds) *Classroom Conversations. A Collection of Classics for Parents and Teachers.* – 2008. – pp.243-259.

380. Delpit, Lisa. *Multiplication is for white people: raising expectations for other people’s children.* The New Press, NY, 2012. – 236 p.

381. Delpit, Lisa. *Other People’s Children. Cultural Conflict in the classroom.* The New Press. New York. 2006. – 215 p.

382. Delpit, Lisa. *The Skin That We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom.* New York: The New Press. New York. – 2010. – 282 p.

383. DeNavas-Walt, C., & Proctor, B. D. *Income and poverty in the United States: 2013 (Current Population Reports, P. 60-249).* Washington, D.C.: U.S. Census

Bureau. – 2014.

384. Derman-Sparks, L., Phillips, C.B., & Hilliard, A.G. Teaching/learning antiracism: A developmental approach/ L. Derman-Sparks, C.B. Phillips, & A.G. Hilliard. New York: Teachers College Press, 2006. – 215 p.

385. Dewey J. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – N.-Y. : The Free Press, 1916. – 378 p.

386. Deyhle D. & Swister, K. Research in American Indian and Alaska Native education; from assimilation to self-determination. In M.W. Apple (Ed.) // Review of research in education. Vol. 22, Washington, DC: American Educational Research Association. – 1997. – P.113-194.

387. Deyhle D. Constructing failure and maintaining cultural identity Navajo and Ute school leavers. // Journal of American Indian Education. 31(2), 1992. – P. 24-47

388. Deyhle, D. & Swisher, K. Connecting the Circle in American Indian Education. In Banks, J. The Routledge International Companion to Multicultural Education. – 2009.

389. Deyhle, D. Listening to Lives: Lessons Learned from American Indian Youth. Honoring Our Children. Culturally Appropriate Teaching for Indigenous Students. Northern Arizona University Press, 2013.

390. Dimen-Schein, M. The Anthropological Imagination. New York: McGraw-Hill. – 1977.

391. DuBois, R. D. All this and something more: Pioneering in intercultural education/ R.D. DuBois. Bryn Mawr, PA: Dorrance, 1984. – 484 p.

392. DuBois, W.E.B. Black reconstruction/ W.E.B. DuBois. New York: Harcourt Brace, 1935. – 534 p.

393. Dyson, A. & Genishi, C. (eds.) The Need for Story: Cultural Diversity in the Classroom and community. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. – 1994. – 263p.

394. Educational Courses [Электронный ресурс]: URL: <http://www.unbf.ca/education/courses>.

395. Évaluation de programme - Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) Rapport d'évaluation 2009. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/evaluation-de-programme-programme-denseignement-des-langues-dorigine-pelo-rapport-devaluati/>
396. Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2. [Electronic resource] URL: <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>
397. Education Reform, Federal Initiatives and National Mandates, 1963-1993. – Washington, 1993. – 239 p.
398. Eisner, E.W., & Vallance, E. Conflicting conceptions of curriculum /E.W. Eisner, & E. Vallance. Berkeley: McCutchan, 1974. - 476 p.
399. Ellwood, R. S., & McGraw, B. A. *Many people, many faiths* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2014.
400. Encyclopedia of education ; ed. by J. Guthrie. – USA : Macmillan Reference Library, 2003. – 3357 p.
401. Epstein, J. L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools/ J.L. Epstein. Boulder, CO: Westview, 2001. – 509p.
402. Erickson, F. Talk and social theory: ecologies of speaking and listening in everyday life / F. Erickson. Cambridge, England: Polity Press, 2004. – 402 p.
403. Erikson, F. Culture in society and in educational practice/J.A. Banks & C. A. M. Banks// Multicultural Education: Issues and Perspectives. New York: Wiley, 2003. – P. 31-58.
404. Faculty of Education Practicum Handbook 2009-2010. – Kingston, Ontario, CA : Queen's University Press, 2009. – 89 p.
405. Farber, D., & Sherry, S. Beyond all reason: The radical assault on truth in American law / D. Farber & S. Sherry. New York: Oxford University Press, 1997. – 276 p.
406. Fedullo, Mick. Light of the Feather: Pathways Through Contemporary Indian America. New York: William Morrow. – 1992.
407. Fine, M. Chartering Urban school reform: Reflections on public high school

- in the midst of change/ M. Fine. New York: Teachers College Press. – 1994. – 436 p.
408. *Fisher v. University of Texas*. 570 U.S., 133 S. Ct. 2411. – 2014.
409. Fisher, M. P. *Living religions* /M.P. Fisher. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002. – 236 p.
410. Fleming, J. *Standardized test scores and the Black college environment*/ K. Lomotey// *Going to school: The African American experience*. Albany: State University of New York Press, 1990. P. 143-154.
411. Fordham S. *Black Students' School Success as Related to Fictive Kinship* (Final Report to the National Institute of Education, Washington, DC. – 1985.
412. Foshay, A.W. *Essays on curriculum* / A.W. Foshay. New York: Columbia University, A.W. Foshay Fund, 1975. – 439 p.
413. Gabriele, Joan. *Making Every Body Count* / Joan Gabriele // *Standards. Issue on Multicultural Education* [Electronic resource] URL: [http:// www. colorado. edu / journals / standards](http://www.colorado.edu/journals/standards).
414. Gallup. *Gallup review: Black and white differences in views on race*. [Electronic resource] URL: [http:// www.gallup.com/poll/180107/gallup-review-black-white-differences-views-race.aspx](http://www.gallup.com/poll/180107/gallup-review-black-white-differences-views-race.aspx). – 2014.
415. Gallup. *Race relations*. [Electronic resource] URL: <http://www.gallup.com/poll/1687/Race-Relations.aspx>. – 2014.
416. Garcia E. *Bilingualism and schooling in the United States* / E. Garcia // *International Journal of the Sociology of Language*. – 2002. – № 155 (156). – P. 1–92.
417. Garcia, E. *Student cultural diversity: understanding and meeting the challenge* / E. Garcia. Boston: Houghton Mifflin, 1999. – 349p.
418. Gardner R.C., R. Kolin (Eds), *A Canadian Social Psychology of Ethnic Relation* (pp. 214-230) Toronto : Methnen, – 1981.
419. Garibaldi, A. M. *The role of historically Black colleges in facilitating resilience among African-American students* / A. M. Garibaldi/ *Education and Urban Society*. 1991. 24(1). – P. 103-112.

420. Gay, G. & Howard, T. Multicultural teacher education for the 21<sup>st</sup> century/ G. Gay & T. Howard// *Teacher Educator*. 2000. 36(1). – P. 1-16.
421. Gay, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press. – 2010.
422. Gay, G. Designing relevant curriculum for diverse learners/ G. Gay// *Education and Urban Society*, 1988. 20(4). – P. 327-340
423. Gay, G. Racism in America: Imperatives for teaching ethnic studies/ J.A. Banks// *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1973. – P. 27-49.
424. Gay, G. The relationship between multicultural and democratic education / G. Gay // *The Social Studies*. – 1997. – P. 5–11.
425. Gerdes, P. P. Lusona: Récréations géométriques d'Afrique = geometrical recreations of Africa (French Edition) – 1997. Matériel protégé par le droit d'auteur.
426. Geertz C. Brain, Body and Culture. The Biocultural theory of religion. *Method and theory of study in religion*. 22(4). – 304-21. Geertz C. *The Interpretation of Cultures*. New York, 1973.
427. Gersten & Woodward,. The Language-Minority Student and Special Education: Issues, Trends, and Paradoxes. *Exceptional Children*, Vol. 60, No. 4. 1994. – P. 310-322.
428. Gibson M. A., Ogbu J. U. *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. – New York: Garland, 1991.
429. Gibson, M. A. The school performance of immigrant minorities: A comparative view/ M. A. Gibson// *Anthropology and Education Quarterly*. 1987. 18(4). – P. 262-275.
430. Gilbert, S.E., & Gay, G. Improving the success in school of poor black children / S.E. Gilbert, & G. Gay // *Phi Delta Kappan*. 1985. October. – P. 133-137.
431. Gillborn, D. *Racism and anti-racism in real schools* / D. Gillborn. Buckingham, England: Open University Press, 1995. – 319 p.
432. Giroux, H., & McLaren, P. *Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy and power*/H. Giroux & P. McLaren // *Journal of Education*.



1992. 174 (1). – P. 7-30.
433. Giroux, H., & Simon, R.I. Popular culture, schooling and everyday life / H. Giroux, & R.I. Simon. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1989. – 359 p.
434. Giroux, H.A., Penna, A.N., Pinar, W.F. Curriculum and instruction: Alternatives in education/ H. A. Giroux, A.N. Penna, W.F. Pinar. Berkeley: McCutchan, 1981. – 318 p.
435. Glatthorn, A.A. Curriculum leadership/ A.A. Glatthorn. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1987. – 254 p.
436. Gollnick D. M. Multicultural education / D. Gollnick // Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980. – V. 56. – № 1. – P. 1–17.
437. Gollnick D. Multicultural Education in a Pluralistic Society / D. Gollnick, Ph. Chinn. – N.-Y., 1998. – P. 47-64.
438. Gollnick, D.M., & Chinn, P.C. Multicultural education in a pluralistic society/ D.M. Gollnick & P.C. Chinn. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2006. – 404 p.
439. Gollnick, D.M., Chinn, P.C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. 10th Edition, Pearson education. – 2017. – 352 p.
440. Gonen, A. The encyclopedia of the peoples of the world / A. Gonen. New York: Henry Holt, 1993. – 312 p.
441. Gonzalez, F. The formations of Mexicananess: Trenzas de identidades multiples. Growing Up Mexicana: Braids of multiple identities/F. Gonzalez // International Journal of Qualitative Studies in Education. – 1998. 11(1). – P. 81-102.
442. Goodwin, A. Seeing with different eyes: Reexamining teachers' expectations through racial lenses / S. King & L. Castenell // Racism and racial inequality: Implications for teacher education. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. – 416 p.
443. Gordon, J. Preparing future teacher for diversity/ J. Gordon // Urban Review. – 1994. 26 (1). – P. 25-34.
444. Gordon, M. M. Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins/ M.M. Gordon. New York: Oxford University Press, 2004. – 229

p.

445. Gorski, P. C., & Swalwell, K. Equity literacy for all. / *Educational Leadership*, 72(6): 34-40. – 2015.

446. Equity Plan of Faculty of Education of University of Alberta [электронный ресурс] // <http://www.uofaweb.ualberta.ca/education/nav03.cfm?nav03=14377&nav02=14363&nav01=13191>.

447. Gorski, P. Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap. *New York, NY: Teachers College Press.* – 2013. – 217 p.

448. Gorski, P. Turning the tide of the digital divide: Multicultural education and the politics of surfing. / *Multicultural perspectives*, 5(1). 2003. – P. 29-32. doi: 10.1207/S15327892MCP0501\_6

449. Gougis, R. A. The effects of prejudice and stress on the academic performance of Black-Americans/U. Neisser // *The school achievement of minority children: New perspectives.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. – P. 145-158.

450. Grant C. A., Sleeter C. E. Turning on Learning / Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for race, Gender and Disability. John Wiley & Sons, Inc., 2003. – 379 p.

451. Grant, C. A., & Sleeter, C.E. Race, class, gender and disability in the classroom/ J. A. Banks & C.A.M. Banks / *Multicultural education: Issues and perspectives.* New York: Wiley, 2001. – P. 59-81.

452. Grant, C. Culture and teaching: What do teachers need to know? M. Kennedy. *Teaching academic subjects to diverse learners.* New York: Teachers College Press, 1991. – P. 237-256.

453. Green, A. In defense of anti-racist teaching: A reply to recent critiques of multicultural education/A. Green // *Multicultural Education.* – 1982. 10(2). – P. 19-35.

454. Greenbaum, W. America in search of a new ideal: an essay on the rise of pluralism / W. Greenbaum // *Harvard Educational Review.* – 1974. 44(3). – P. 411-440.

455. Grieco, E. Al., Acosta, Y. D., de la Cruz, G. P., Gambino, C., Gryn, T.,

- Larsen, L.J., Trevelyan, E. N., & Walters, N. P. *The foreign-born population in the United States: 2010*. Washington, D.C.: U.S. Census Bureau. –2012.
456. Gutierrez, R. Advancing Afro-American, urban youth in mathematics: Unpacking the success of one math department. *American Journal of Education*, 109 (1), – 2000. 63-111. doi: 10.1086/444259
457. Gutierrez, R. Is the multiculturalization of mathematics doing us more harm than good? In R. Mahalingam & C. McCarthy (Eds.), *Multicultural curriculum : New directions for social theory, practice, and policy*New. York: Routledge. 2000. – P. 199-219.
458. Haberman, M. Predicting the success of urban teachers/M. Haberman// *Action in Teacher Education*. – 1993. 15(3). – P. 1-5.
459. Haberman, M. *Preparing teachers for urban schools/ M. Haberman*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation, 1988. – 209 p.
460. Haberman, M. Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools / J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton // *Handbook of research on teacher education*. Old Tappan, NJ: Macmillan, 1996. – P. 747-760.
461. Haberman, M., & Post, L. Teachers for multicultural schools: The power of selection/ M. Haberman, & L. Post // *Theory into Practice*. – 1998. 37(2). – P. 96-104.
462. Hakuta K. *Mirror of language : The debate on bilingualism / K. Hakuta*. – New York : Basic Books, 1999. – 298 p.
463. Hale, J.E. *Learning while black: Creating educational excellence for African American children /J.E. Hale*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2001. – 296 p.
464. Hale-Benson, J. *Black children: Their roots, culture, and learning styles / J. B. McCracken / Reducing stress in young children's lives*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1987. – P. 122-129.
465. Hall, E.T. *Beyond culture / E.T. Hall*. New York: Doubleday, 1996. – 327p.
466. Hammer, Yoav, *Multiculturalism and the Mass Media* (September 19, 2011). // *Journal of Law and Ethics of Human Rights*, Vol. 1, No. 169, 2007. [Electronic

- resource] URL: <http://ssrn.com/abstract=1930178>
467. Hanson, D., & Simms, M. Children of immigrants: 2011 state trends update. [Electronic resource] URL: [http://www.urban.org/url.cfm?id=413113&RSS-Feed=UI\\_Immigrants.xml](http://www.urban.org/url.cfm?id=413113&RSS-Feed=UI_Immigrants.xml). – 2014
468. Haque, E., Patrick, D. Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. // *Journal of Multilingual and Multicultural Development* . Vol. 36, 2015. Issue 1: Race and language learning in multicultural Canada. – Pages 27-41. [Electronic resource] URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.892499>
469. Harris, A. Race and essentialism in feminist legal theory/ R. Delgado & J. Stefancic // *Critical race theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press, 2000. – P. 32-56.
470. Harris, A. Whiteness as property/A. Harris // *Harvard Law Review*. 1993. 106. – P. 1707-1791. Ladson
471. Hegler, K. Collaboration for diversity / K. Hegler. *Action in Teacher Education*. 1997. 19. – P. 74-79.
472. Heller, K. The return to community. // *American Journal of Community Psychology*. 17, 1989. – 1-6.
473. Henry, W. A. Beyond the melting pot / W.A. Henry// *Time*. 1990. April 9. 135. P.28-31.
474. *Hernandez, D. J. Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation. – 2011.*
475. Herrnstein, R.J. IQ in the meritocracy/ R.J. Herrnstein. New York: Little, Brown, 1971. – 615 p.
476. Herskovits, M. J. *Les bases de L'Anthropologie Culturelle* , Payot, Paris, 1952. – 343 p.
477. Hilliard, A. G. Why we must pluralize the curriculum /A.G. Hilliard // *Educational Leadership*. 1991-1992. 29. – P. 12-14.

478. Hilliard, A.G. No mystery: Closing the achievement gap between Africans and excellence / T. Perry, C. Steele, & A.G. Hilliard // *Young, gifted, and black: Promoting high achievement among African-American students*. Boston: Beacon Press, 2003. – P. 131-165.
479. Hjelle, L.A., Ziegler, DJ. *Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications*/ L.A. Hjelle, DJ. Ziegler. McGraw-Hill, Inc. NY, 1992. – 656 p.
480. Hollins, E. R. Revealing the deep meaning of culture in school learning: Framing a new paradigm for teacher preparation/E. Hollins // *Action in Teacher Education*. – 1995. 17(1). – P. 70-79.
481. Hollins, E. R. *Transforming curriculum for a culturally diverse society*/ E.R. Hollins. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. – 459 p.
482. Hood, S., & Parker, L. Minorities, teacher testing, and recent US Supreme Court holding: A regressive step/ S. Hood & L. Parker // *Teachers College Record*. – 1994. 92 (4). – P. 603-618.
483. Howard, G. R. *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools* / G. R. Howard. New York: Teachers College Press, 2006. – 375 p.
484. Huber, T., & Klein, F. Attitude toward diversity: Can teacher education programs really make a difference? // *Teacher Educator*. – 1993. 29. – P. 15-23.
485. Hu-DeHart, E. (ed). *Across the Pacific: Asian Americans and Globalization*, Philadelphia, PA: Temple University Press. – 1999.
486. Individuals with Disabilities Education Act of 1990, P.L. 101 - 476, 20 U.S.C. 1400 *et seq.* 1990.
487. Irvine, J. & Armento, B. *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle schools* / J. Irvine, & B. Armento. New York: McGraw-Hill, 2001. – 376 p.
488. Initial Teacher Education Program. 2009-10 Information Booklet. – Toronto : UoT, Ontario Inst. for Studies in Education, SUPO, 2009. – 57 p.
489. Jacobs, Margaret D. *Indian Boarding Schools in Comparative Perspective: The Removal of Indigenous Children in the United States and Australia, 1880-*

1940. University of Nebraska – Lincoln. Faculty Publications, Department of History. 20. <http://digitalcommons.unl.edu/historyfacpub/20> – 2006.
490. James C. (Ed.). Possibilities and Limitations. Multicultural Policies and Programs in Canada / C. James (Ed.). – Halifax : Fernwood Publishing, 2005. – 163 p.
491. Jefferson N. Migrant Report Office – Multicultural Education, US Dpt of Education, April, 2002, p. 16-24
492. Jenks, Ch., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Colen, D., Ginits, H., Heyns, B., Michelson, S., Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. – NY: Basic Books, 1972. – 288p.
493. Jiménez, T. R. *Replenished ethnicity: Mexican Americans, immigration, and identity*. Berkeley, CA: University of California Press. – 2010.
494. Johnson, J. A., Musial, D. L., Hall, G. E., and Gollnick, D. M. *Foundations of American Education* (16th ed.). Boston: Pearson. – 2014.
495. Johnstone, R. L. Religion in society: a sociology of religion. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2004. – 405 p.
496. Kailin, J. How white teachers perceive the problem of racism in their school: A case study of “Liberal” lakeview. J. Kailin. Teachers College Record. – 1999. 100 (4). – P. 724-750.
497. Kallen, H. Culture and Democracy in the United States / H. Kallen. — N.-Y., 1924. – 123 p.
498. Kathryn Lindholm-Leary & Graceila Borsato. Impact of Two-Way Bilingual Education Programs on Students Attitudes Toward School and College.
499. Kena, G., Aud, S., Johnson, E, Wing, X., Zhang, J., Rathbun, A., Wilkinson-Flicker, S., & Kristapovich, P. *The condition of education 2014* (NCES 2014-083). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. – 2014.
500. Kendall, F. E. Diversity in the classroom: A multicultural approach to the education of young children/F.E. Kendall. New York: Teaches College Press, 1996. – 295 p.

501. Kenneth J. M., Joseph Stewart, Jr., Robert E. England. Race, Class and Education: The Politics of Second Generation Discrimination. University of Wisconsin Press. – 1989. – 194 p.
502. Kenneth J. Meier, Joseph Stewart, Jr. The Politics of Hispanic education. Albany NY: State University of New York Press. – 1991.
503. Kesner, J. M. Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationship. J. Kesner. // Journal of School Psychology. – 2000. 38(2). – P. 133-149.
504. Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. Changing multiculturalism / J.L. Kincheloe & S.R. Steinberg. Buckingham, England: Open University Press, 1997. – 504p.
505. Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Stonebanks, C. D. *Teaching against Islamaphobia*. New York, NY: Peter Lang Publishing Company. – 2010.
506. King, J.E., & Wilson, T. L. Being the soul-freeing substance: A legacy of hope in Afro humanity / J. E. King, & T.L. Wilson // Journal of Education. – 1990. 172. – P.9-27.
507. King, S., & Castenell, L. Racism and racial inequality: Implications for teacher education / S. King & L. Castenell. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. – 375 p.
508. Kitano, M., Lewis, R., Lynch, E., & Graves, A. Teaching in a multicultural classroom: Teacher educators' perspectives. M. Kitano, R. Lewis, E. Lynch & A. Graves / Equity and Excellence in Education. – 1996. 29(3). – P. 70-77.
509. Kochhar, R. *10 projections for the global population in 2050*. Retrieved December 14, 2014, from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/02/03/10>. – 2014.
510. Kottler, J. A. Success with challenging students. SAGE Publications. – 1997. – 80 p.
511. Kozol, J. Great Men and Women: Tailored for School Use / J. Kozol // Learning Magazine. – 1975. December. – P. 16-20.
512. Kozol, J. Savage inequalities: Children in America's schools / J. Kozol. New

York: Crown, 1991. – 186 p.

513. Krashen S. D., Terrel T. D. The natural approach : Language acquisition in the classroom / S. D. Krashen, T. D. Terrel. – Oxford : Pergamon, – 1983.

514. Krashen S. D., Terrel T. D. The natural approach : Language acquisition in the classroom / S. D. Krashen, T. D. Terrel. – Oxford : Pergamon, 1983.

515. Kreisberg, S. Transforming power: Domination, empowerments, and education/S. Kreisberg. Albany: State University of New York Press, 1992. – 294 p.

516. Kroeber A. L., Klukhon C. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions // Harvard University Press, 1952. – Vol. XLVII. – № 1.

517. Krugly-Smolska E. Multicultural Education: A Place to Start / E. Krugly-Smolska, A. McLeod Keith. – Toronto: Canadian Association of Second Language Teachers, 1997. – 26 p.

518. Kubota, R. Race and language learning in multicultural Canada: towards critical antiracism. Journal of Multilingual and Multicultural Development . Vol. 36, 2015 - Issue 1: Race and language learning in multicultural Canada. – Pp. 3-12. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.892497>

519. Kunjufu, J. Black Students. Middle Class teacher. Chicago, IL.: African American Images. – 2002.

520. Kunjufu, J. Countering the conspiracy to destroy Black boys. Chicago, IL. African American Images. – 1995 (pp. vii, 28-29).

521. La Belle, T.J., & Ward, C. R. Multiculturalism and education: Diversity and its impact on schools and society / TJ. La Belle & C.R. Ward. Albany: State University of New York Press, 1994. – 445 p.

522. Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. Toward a critical race theory of education // G. Ladson-Billings & W.F. Tate. Teachers College Record. – 1995. 97 p. – 47-68.

523. Ladson-Billings, G. Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms/G. Ladson-Billings. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – 319 p.

524. Ladson-Billings, G. Eighth annual *Brown* lecture in education research:



Through a glass darkly: The persistence of race in education research and scholarship. / *Educational Researcher*, 41(4): – 2012. – P. 115-120.

525. Landrine, H., & Klonoff, E. A. The schedule of racist events: A measure of racial discrimination and a study of its negative physical and mental health consequences/H. Landrine & E. A. Klonoff / *Journal of Black Psychology*. – 1999. 22(3). – P. 144-168.

526. Lee, H., O’Neill, A-M., & McKenzie, D. ‘To Market, To Market ...’ The mirage of certainty: An outcomes-based curriculum. In A-M. O’Neill, J. Clark & R. Openshaw (Eds.), *Reshaping Culture, Knowledge and Learning*. – 2004 (pp. 47-70). Palmerston North: Dunmore Press.

527. Lee, S.M. Using the new racial categories in the 2000 Census / S.M. Lee. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation, 2001. – 316 p.

528. Lewis, O. *La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty*. San Juan and New York/ O. Lewis. New York: Random House, 1965. – 395 p.

529. Linn, E. Parent involvement programs: a review of selected models / E. Linn // *Equity Coalition*. – 1990. 1 (2). – P. 10-15.

530. Lowe, Amber Kathleen. *Teacher Candidates’ Perspectives on Teacher Education and Critical Multiculturalism : Thesis for Master of Education Degree / Amber Kathleen Lowe*. – Kingston, Ontario, Canada : Faculty of Education, Queen’s University, 2007. – 157 p.

531. Lynn, M. Toward a critical race pedagogy: A research note/M. Lynn//*Urban Education*. – 1999. 33(5). – P. 606-626.

532. Macdonald, J. B. Value bases and issues in curriculum/A. Molnar & J.A. Zahorik // *Curriculum theory*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977. – P. 10-21.

533. Mackenzie J. The English Literature Curriculum: Some Changes / *Educational Practice and Theory*. - Vol. 19. - № 1. - 1997. - P. 57-67.

534. Mackey W. F. *A Typology of Bilingual Education // Bilingual schooling in the United States. Second Edition / Andersson T., Boyer M. (eds) . Austin, Texas: National Educational Laboratory Publishers, Inc . – 1978 . – P. 322–336.*

535. Mary Stone Hanley. *The Scope of Multicultural Education*. - ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. - EDO RC, 2002. – P. 24-29.
536. Maslow, A. H. *Self-actualizing people: A study of psychological health*. A.H. Maslow. New York: Grune & Stratton, 1950. –367 p.
537. Mather, M. *Reports on America: Children in immigrant families chart new path*. Washington, D.C.: Population Reference Bureau. – 2009.
538. May, S. *Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism/ S. May // Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press, 1999. – P. 11-41.
539. McCarthy, C. *The uses of culture / C. McCarthy*. New York: Routledge, 1998. – 199 p.
540. McCarthy, J. *As a major U.S. problem, race relations sharply rises*. URL : // [www.gallup.com/poll/180257/major-problem-race-relations-sharply-rises.aspx](http://www.gallup.com/poll/180257/major-problem-race-relations-sharply-rises.aspx).  
2014
541. McCarthy, C *Multicultural policy discourses on racial inequality in American education/ R. N. Staton, & J. Scane //Anti-racism, feminism, and critical approaches to education*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1995. – P. 21-44.
542. McIntosh, P. *White privilege: Unpacking the invisible knapsack*. In M. L. Andersen & P. H. Collins (Eds.), *Race, class, if gender: An anthology* (8th ed., pp. 49-53). Belmont, CA: Wadsworth. – 2013.
543. McLaren P. *Revolutionary Multiculturalism Pedagogies of Present for the New Millennium / P. McLaren*. – Westview Press, 1997. – 244 p.
544. McLaren, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution/ P. McLaren*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield, 2000. 252 p.
545. McLaren, P. *Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education /P. McClaren // 48(4)*. 1998 – P. 431-462.
546. McWilliams, C. *The Spanish-speaking people of the United States / C. McWilliams*. Philadelphia: Lippincott, 1949. – 498 p.

547. Mihesuah, D.A. American Indians: Stereotypes and realities / D. A. Mihesuah. Atlanta: Clarity Press, 1998. – 327 p.
548. Miller S. L. An American Imperative. Yale University Press, 1995. – 383 p.
549. Miller, J., & Seller, W. Curriculum perspectives and practice/ J. Miller & W. Seller. New York: Longman, 1985. – 304 p.
550. Minderovic, Z. Multicultural education / Curriculum // GALE Encyclopedia of Childhood and Adolescence. [Electronic resource] URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_g2602/is\\_0003/ai\\_2602000388](http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0003/ai_2602000388)
551. Mitchell, B. M. The dynamic classroom/ B. M. Mitchell. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1995. – 612 p.
552. Mitchell, B.M., & Salsbury, R.E. Encyclopedia of multicultural education/ B.M. Mitchell & R.E. Salsbury. London: Greenwood Press, 1999. – 578 p.
553. Montecinos C. Cultural as an Ongoing Dialog : Implications for Multicultural Teacher Education / C. Montecinos // Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference / [Sleeter, C. E. & McLaren, P. L. (eds.)]. — New York : State University of New York Press, 1995. — P. 291-308.
554. Moll L., Gonzalez N. Lessons from research with language-minority children / L. Moll, N. Gonzalez // Journal of Literacy Research. – 1984. – № 26 (4). – P. 439–457.
555. Molnar, A., & Zahorik, J.A. Curriculum theory / A. Molnar & J.A. Zahorik. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977. – 513 p.
556. Morgan, T. J. Indian Contract Schools. Baptist Home Mission Monthly, 18, no. 2. 1896: – 392.
557. Motani, Yoko. The Role of Education in a Multicultural Society: The Theoretical Foundations of Mainstream Multiculturalism and Their Implications for Educational Policies : Thesis for Doctor of Philosophy Degree / Yoko Motani. – Toronto, Ontario, Canada : Department of Theory and Policy Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of University of Toronto, 2001. – 224 p.

558. Multicultural Education – Lakemba PS [Электронный ресурс]. –URL: [www.schools.ash.org.au/Lakemba/multied.html](http://www.schools.ash.org.au/Lakemba/multied.html)
559. National Center for Education Statistics. 2014d. English language learners. URL: [http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgf.asp](http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp).
560. National Center for Education Statistics. Degrees conferred by degree-granting postsecondary institutions, by level of degree and sex of student. – 2014a. URL: <https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dtl318.10.osp>.
561. National Center for Education Statistics. Digest of education statistics: Enrollment and percentage distribution of enrollment in public elementary and secondary schools, by race/ethnicity and region: Selected years, fall 1995 through fall 2023 (Table 203.50). – 2014b. URL: [http://nces.ed.gov/programs/digest/dl3/tables/dtl3\\_203.50.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/dl3/tables/dtl3_203.50.asp).
562. National Center for Education Statistics. Digest of education statistics: Number and percentage distribution of teachers in public and private elementary and secondary schools, by selected teacher characteristics: Selected years, 1987-88 through 2011-2012 (Table 209.10). – 2014c. URL: [http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dtl3\\_209.10.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dtl3_209.10.asp).
563. National Center for Education Statistics. The condition of education. 2015. URL: [http://nces.ed.gov/pubs2012/2012045\\_2.pdf](http://nces.ed.gov/pubs2012/2012045_2.pdf).
564. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (1999-07). Two-way bilingual education programs in practice: A national and local perspective. Center for Applied Linguistics. – 2009.
565. Neisser, U. The school achievement of minority children: New perspectives /U. Neisser. Hillsdale, NJ: Erlbaum, – 1986. – 489p.
566. Newport, F. Fewer blacks in U.S. see bias in jobs, income, and housing. URL: – 2013a. <http://www.gallup.com/poll/163580/fewer-blacks-bias-jobs-income-housing.aspx>.
567. Nieto, S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. - 4<sup>th</sup> ed. Pearson Education, Inc., 2004. – 464 p.
568. Nieto, S. Language, culture, and teaching: Critical perspectives. *New York,*

NY: Routledge. – 2010.

569. Nieto, S. We speak in many tongues: Linguistic diversity and multicultural education/ C. F. Dias. Multicultural education for the twenty-first century. Washington, DC: National Education Association, 2002. – 389 p.

570. Nieto, Sonia & Bode, Patty. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education, 6<sup>th</sup> ed. New York: Allyn & Bacon. – 2012.

571. Nieto, Sonia. *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. 10<sup>th</sup> Anniversary Edition; New York: Teachers College Press. – 2010.

572. Noddings, N. Educating moral people: A caring alternative to character education/N. Noddings. New York: Teachers College Press, 1992. – 457 p.

573. Noddings, N. The challenge to care in schools: An alternative approach to education/ N. Noddings. New York: Teachers College Press, 2002. – 316 p.

574. Noel, J. (Ed.). *Classic Edition Sources: Multicultural Education* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill. – 2011.

575. Northcut, G. L., Watson D. S.E.T. Sheltered English Teaching Handbook. Carlsbad, CA, U.S.A. – 1986.

576. Novak, M. Variety is more than a slice of life/ M. Novak// Momentum. 1975. 6. – P. 24-27.

577. O'Malley, J. M., Chamot, A. et al.. Learning strategies used by beginning and intermediate. ESL students. Language Learning. – 1985. 35: 21-46.

578. O'Malley, J.M., Chamot, A. Strategies used by Second Language Learners Cambridge: CUP. – 1990.

579. Nurdhoff K. & Kleinfeld J. Preparing Teachers for Multicultural Classrooms: A Case Study in Rural Alaska. University of Alaska Fairbanks. – 1991. – 35p.

580. Ogbu J. U. Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective. – New York: Academic Press, – 1978.

581. Ogbu, J. School ethnography: a multilevel approach, Anthropology and Education Quarterly, 12(10), 1981. – P. 3–29.

582. Ogbu, J. U. & Simons, H. D. Voluntary and involuntary minorities: a cultural-

ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2). – 1998. – 155–188.

583. Ogbu, J. U. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*. № 4. – 1987. – P. 312 – 334.

584. Olivas, M. The chronicles, my grandfather's stories, and immigration law: The slave traders chronicle as racial history / R. Delgado // *Critical Race Theory: The cutting edge*. Philadelphia: Temple University Press, 1995. – P. 9-20.

585. Oliver La Farg. *The Enemy Gods*. Sunstone Press, 2010. – 364 p.

586. Omi, M., & Winant, H. *Racial formation in the United States* (3rd ed.). New York, NY: Routledge. – 2015.

587. Omi, M., & Winant, H. *Racial formation in the United States from the 1960s to the 1990s* / M. Omi & H. Winant. New York: Routledge, 1998. – 523 p.

588. Orfield, G. Tenth annual *Brown* lecture in education research: A new civil rights agenda for American education. // *Educational Researcher*, 43(6). – 2014. – P. 273-292.

589. Orfield, G., Kucsera, J., & Siegel-Hawley, G. *E pluribus ... separation: Deepening double segregation for more students*. Los Angeles, CA: Civil Rights Project. – 2012.

590. Orlosky, D. E., & Smith, B. O. *Curriculum development: Issues and insights* / D. E. Orlosky & B.O. Smith. Chicago: Rand McNally, 1978. – 227 p.

591. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3<sup>rd</sup> ed.) / A. C. Ornstein & F. P. Hunkins. Boston: Allyn & Bacon. – 1998. – 315 p.

592. Pai, Y. *Cultural foundations of education* / Y. Pai. New York: Merrill / Macmillan. – 1990. – 409 p.

593. Pailliotet, A. I'm really quiet: A case study of an Asian language minority preservice teacher's experience/ A. Pailliotet // *Teaching and Teacher Education*. – 1997. 13. – P.675-690.

594. Parekh, B. The concept of multicultural education. In S. Mogdil G.K. Venna,

- K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate*. Philadelphia: Falmer. – 1986. – P. 19-31
595. Parker, L., & Hood, S. *Minority students vs. minority faculty and administrators in teacher education: Perspectives on the clash of cultures* / L. Parker & S. Hood / *Urban Review*. – 1995. 27(2). – P. 159-174.
596. Parker, L., Deyhle, D., & Villenas, S. *Race is race, isn't it: Critical Race Theory and qualitative studies in education* / L. Parker, D. Deyhle, & S. Villenas. Boulder, CO: Westview Press. – 1999. – 237 p.
597. Parsons, T. & Shils, E. A. *Values, Motives and Systems of Action*. In Parsons and Shils. – 1951. – 45-275.
598. Parsons, T. *The Social system*. New York: Free Press. – 1951.
599. Passel G, J., & Cohn, D. *Unauthorized immigrant totals rise in 7 states, fall in 17: Decline in those from Mexico fuels most state decreases*. Washington, D.C.: Pew Research Center's Hispanic Trends Project. – 2014.
600. Pew Research Center. *10 projections for the global population in 2050*. URL: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/02/03/10-projections-for-the-global-population>. – 2014a.
601. Pew Research Center. *Unauthorized immigrants: Who they are and what the public thinks*. URL: <http://www.pewresearch.org/key-data-points/unauthorized-immigrants-who-they-are-and-what-the-public-thinks/>. – 2014b.
602. Phenix, P. H. *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education* / P.H. Phenix. New York: McGraw-Hill, 1994. – 449 p.
603. Philips, S. U. *The invisible culture: Communication in school and community on the Warm Springs Indian Reservation* / S.U. Philips. New York: Longman, 1999. – 553 p.
604. Piaget, J. *The Construction of Reality in the Child* / J. Piaget. NY: Basic Books, 1954. – 353 p.
605. Pinar, W. F. *Hand in Hand: Multiculturalism, Nationality, Cosmopolitanism*. *Multicultural Education Review*. Vol. 2, Iss. 1. – 2010. – P. 25-53. Published online: 16 Mar 2015

606. Pinar, W. F. Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory/ W.F. Pinar. Berkeley: McCutchan, 1974. – 476 p.
607. Pinar, W.F. Curriculum theorizing: The reconceptualists /W. F. Pinar. Berkeley: McCutchan, – 1975. – 239 p.
608. Pitt, L. (). The decline of the Californios: A social history of the Spanish-speaking Californians, 1846-1890. Berkeley, CA: University of California Press. – 1966.
609. Plan d'action gouvernemental en matiere d'immigration et d'integration, 1991. Centre de Documentation sur les Migrations Humaines. Canada, Québec. <https://www.cdmh.lu/base?base=1&record=9782550220367&cacheid=Rs458198421&com=0I68I0I0I>.
610. *Plessy v. Ferguson*, 163 U.S. 537 (1896). URL: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/163/537/case.html>
611. Portes, A. & Rumbaut, R.G. Legacies: The story of the immigrant second generation/A. Portes & R.G. Rumbaut. Berkeley, CA: University of California Press, 2001. – 467 p.
612. Posner, R. A. Narrative and narratology in classroom and courtroom / R.A. Posner // Philosophy and Literature. – 1997. 21 (2). – P. 292-305.
613. Proctor, B.D., Dalaker, J. Poverty in the USA / B.D. Proctor, J. Dalaker. Washington, DC: US Government Printing Office, 2007. – 294 p.
614. Progress of Education in the USA : 1978-80. – Washington D. C., 1981. – 51 p.
615. Ramirez J. D., Merino B. J. Classroom talk in English immersion and bilingual education : First year results of a national study / J. D. Ramirez, B. J. Merino // Language distribution issues in bilingual schooling ; ed. by R. Jacobson, C. Faltis. – Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1990. – P. 61–103.
616. Ramirez J. D., Yuen S. D., Ramey D. R., Pasta D. J. Final report : Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children / J. D. Ramirez, S. D. Yuen, D. R. Ramey, D. J. Pasta. – San Mateo, CA : Aguirre International, 1991



617. Ravitch, D. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Brookings Institution Press. Washington, DC. – 1995.
618. Ravitch, D. *The Death and Life of the great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. PGP Publishing. 2016. 337p.
619. Reitz, J. G., Simon, P. and Laxer, E. Muslims' social inclusion and exclusion in France, Québec, and Canada: does national context matter? // *Journal Of Ethnic And Migration Studies*. – 2017. – P. 1-26. [Electronic resource] URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2017.1313105>
620. Reyes, P. Scribner J. D. & A. Paredes-Scribner (Eds.). *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities*. New York, NY: Teachers College Press. – 1999.
621. Rist, R. *Desegregated Schools: Appraisals of an American Experiment*. – New York: Academic Press. – 1979.
622. Rogers, C. The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness / M. Jones // *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. – 1963. 2. – P. 1-24.
623. Rogers, C. *Freedom to learn for the 80-s* / C. Rogers. Columbus, OH: Merrill, 1983. 387 p.
624. Rogoff, B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*/ B. Rogoff. NY: Oxford University Press, 1990. – 359p.
625. Roithmayr, D. Introduction to critical race theory in educational research and praxis/ L. Parker, D. Deyhle, & S. Villenas // *Race is race isn't it: Critical race theory and qualitative studies in education*. Boulder, CO: Westview Press, 1999. – P. 218-232.
626. Roxas, K. Who really wants “The tired, the poor, and the huddled masses” anyway? Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. // *Multicultural Perspectives*, 12(2). – 2010. – P. 65-73.
627. Ryan, C. *Language use in the United States: 2011*. American Community Survey Reports, U.S. Census Bureau. URL:

<http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>. – 2013.

628. Ryan, M. *Cultural studies: A practical introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. – 2010.

629. Sable, J., Plotts, C., & Mitchell, L. *Characteristics of the 100 largest public elementary and secondary school districts in the United States: 2008-091* (NCES 2011-301). Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. – 2010.

630. Sadker, D., Sadker, M., & Zittleman, K. R. Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it. *New York, NY: Scribner*. – 2009.

631. Sarles H. B. Explaining ourselves through other's Cultural Visions : A Mini Course on America / H. B. Sarles // Reforming the Higher Education Curriculum : Internationalizing the Campus / [J. A. Mestenhauser, B. J. Ellingboe (Eds.)]. — Arizona : Orynx Press, 1998. — P. 135-149.

632. Schleisinger, A. M. The Disuniting of America (Knoxville, TN: Whittle Direct Books, 1991) .– P. 8.

633. Schmidt, P. R., Lazar, A. M (eds). Reconceptualizing Literacy in the New Age of Multiculturalism and Pluralism. 2-nd Edition. Information Age Publishing Inc. – 2016. – 216 p.

634. Schneidewind N. F. Knowledge requirements for software Quality Measurement. *Empirical Software Engineering*. Vol. 6. No.3 2001, – P. 201-205.

635. Schoem D., Frankel L. *Multicultural Teaching at the University* / Praeger. - Westport, Connecticut, London, 1995. – 359 p.

636. School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective // *Multicultural Education / Issues and Perspectives*. Willy and Sons, 2003. – P. 381-402.

637. Savoirs professionnels et formation à l'enseignement / [Tardif M., Gérin-Lajoie D., Lenoir Y., Lessard C., Martin D., Mujawamarija D., Mukamurera J.] // *A Pan-Canadian Education Research Agenda / Un programme pancanadien de recherche en éducation* / Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et

- A. Dolbec (dir.). — Ottawa : Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude en éducation, 2000. — P. 91-119.
638. Schubert, W. H. Curriculum: Perspectives, paradigm, and possibility/ W.H. Schubert. New York: Macmillan, 1986. — 329 p.
639. Sheets, R. H. Diversity pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process / R.H. Sheets. Boston: Pearson Education, Inc., 2005. — 207p.
640. Short, G., & Carrington, B. Anti-racist education, multiculturalism and the new racism/G. Short, & B. Carrington/Educational Review. 1996. 48(1). P. 65-77.
641. Shujaa, M. Beyond desegregation/M. Shujaa. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1996. — 399 p.
642. Shweder, R. A. Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology / R. A. Shweder. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1991. — 354 p.
643. Simon, T. W. Racists versus anti-Semites? Critical race theorists criticized/T.W. Simon // Newsletter on Philosophy, Law, and the Black Experience. — 1999. 98 (2). — P. 1-11.
644. Sizemore, B. Is there a case for separate schools? / B. Sizemore // Phi Delta Kappan. 1992.53. — P.281-284.
645. Sizemore, B. The four M curriculum: A way to shape the future / B. Sizemore// Journal of Negro Education. — 1989.47. — P. 341-356.
646. Sleeter, C. F., & Grant, C. A. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (6th ed.)*. New York, NY: Wiley. 2009.
647. Sleeter, C. E. Multicultural education as social activism / C. Sleeter. Albany, NY: SUNY Press, 1996. — 367 p.
648. Sleeter, C. E. Probing Beneath Meanings of Multicultural Education. Multicultural Education Review. Vol. 2, Issue 1. — 2010. — P. 1-24. Published online: 16 Mar 2015
649. Sleeter, C. E., & Bernal, D. D. Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of*

- research on multicultural education* (2nd ed.,). San Francisco, CA: Jossey- Bass. – 2004. –P. 240-258.
650. Smith D. L., Lovat T. J. Curriculum Action on Reflection, Social Science Press, Wentworth Falls. – 1990.
651. Smith, B. O., Stanley, W.O., & Shores, J. H. Fundamentals of curriculum development/ B.O. Smith, W.O. Stanley, & J. H. Shores. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book, 1987. – 309 p.
652. Smith, D.G. Interrupting the Usual: Successful Strategies for Hiring Diverse Faculty / D.G. Smith // *The Journal of Higher Education*. – 2004. – 75(2). – P.133-160.
653. Snyder, T. D., & Dillow, S. A. *Digest of education statistics 2013* (NCES 2015-011). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. – 2015. URL: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2015011>.
654. Solorzano, D. G. Critical race theory, race and gender microaggressions, and the experience of Chicana and Chicano scholars // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. – 1998. 11 (1). – P. 121-136.
655. Solorzano, D. Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education / D. Solorzano // *Teacher Education Quarterly*. – 1997. 24. – P. 5-19.
656. Solorzano, D., & Yosso, T. Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research/ D. Solorzano, & T. Yosso. *Qualitative Inquiry*. – 2002. 8(1), – P. 23-44.
657. Solorzano, D.G., & Delgado Bernal, D. Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context // *Urban Education*. – 2001. 36(3). – P. 308-342.
658. Solorzano, D.G., & Villapando, O. Critical race theory, marginality, and the experiences of students of color in higher education / C.A. Torres & T.R. Mitchell // *Sociology of education: Emerging perspectives*. Albany: State University of New

York Press, 1998. – P. 211-224.

659. Southern Poverty Law Center: Teaching tolerance. Responding to hate at school: A guide for teachers, counselors and administrators. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center. – 2006.

660. Spring, J. American Education, Twelfth edition, Boston: McGraw-Hill, 2008. – P. 97-117.

661. Spier, Peter. People. Kindle edition. – 2012. [Electronic resource] URL: <https://www.amazon.com/People-Peter-Spier-ebook>

662. Starrs, J. Cultural Literacy and Black Education. A paper submitted to James A. Banks as a partial requirement for the course EDC&I469, University of Washington, 1988.

663. Steele, C. M. Thin ice: Stereotype threat and black college students/ CM. Steele // The Atlantic Monthly. 1999. 284(2). – P. 44-54.

664. Steele, C. M., & Aronson, J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans / C.M. Steele & J. Aronson // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. 69(5). – P. 797-811.

665. Studies in Aboriginal Culture [Электронный ресурс]: URL: <http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST2M96-2M99>

666. Swartz, E. Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level / E. Swartz. Rochester, NY: Rochester City School District, 1989. – 508 p.

667. Syrncox, L. Whose history? The struggle for national standards in American classrooms. New York, NY: Teachers College Press. – 2002

668. Taba, H., & Wilson, H. Intergroup Education through the school curriculum / H. Taba & H. Wilson / Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1946. 244. – P. 19-25.

669. Taba, H., Brady, E.H., & Robinson, J. T. Intergroup education in public schools/ H. Taba, E.H. Brady, & J.T. Robinson. Washington, DC: American Council on Education, 1952. – 209 p.

670. Talbert-Jonson C., Tillman B. Perspectives on 'color' in teacher education

- programs: Prominent issues. *Journal of Teacher Education*. – 1999
671. Tate, W. F. Critical Race Theory and Education: History, theory, and implications / M. Apple/*Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997. – P. 195-247.
672. Tate, W.F. From inner city to ivory tower: Does my voice matter in the academy? / W.F. Tate//*Urban Education*. 1994. 29. P. 245-269.
673. Tardif M. Pre-service Teacher Training Programs : Outcomes of Recent Reforms and New Trends towards Effective Professional Training / M. Tardif // 2001 Pan-Canadian Education Research Program Symposium “Teacher and Educator Training : Current Trends and Future Orientations”. – May 22-23, 2001. – Université Laval, Quebec City, 2001. – 236 p.
674. Tatum, B. Professional development: An important partner in antiracist teacher education/ S. King & L. Castenell// *Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. Washington, DC: American Association for Teacher Education, 2006. – 223 p.
675. Taylor, E. A primer on CRT / E. Taylor // *Journal of Blacks in Higher Education*. – 1998. 19. – P. 122-132.
676. Thayer V. *Reorganizing secondary education* / V. Thayer. – New York, London : D. Appleton Century Company, 1939. – 483 p.
677. The Educational Act of Quebec. URL: [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3\\_A.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3_A.html).
678. The NABE No-Cost Study on Families. *NABE News* (February 1, 1991).
679. Tinajero, J. *Raising Career Aspirations of Hispanic Girls* / J. Tinajero. Bloomington, 1992. 2– 66 p.
680. The School and Community [Electronic resource] URL: <http://www.unbf.ca/education/courses/2361>.
681. Thomas D. C. Cultural Diversity and Work Group Effectiveness : An Experimental Study / D. C. Thomas // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 1999. – No. 30. – P. 242-263.

682. U. S. Census Bureau. (2014e). Current population survey: Annual social and economic supplement, 2012. [Electronic resource] URL: <http://www.census.gov/population/foreign/data/cps2012.html>.
683. U.S. Census Bureau. (2014g). Income limits for each fifth and top 5 percent of all households: 1967 to 2013 (Current population survey, annual social and economic supplements). [Electronic resource] URL: <http://www.census.gov/hhes/www.income/data/historical/household/>.
684. U.S. Census Bureau. (2014h). Language spoken at home (2009-2013 American community survey 5-year estimates). [Electronic resource] URL: <http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=C>  
E.
685. U.S. Census Bureau. (2014j). Projections of the population by sex, Hispanic origin, and race for the United States: 2015 to 2060 (NP2014-T10). [Electronic resource] URL: <http://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/s>  
[ummarytables.html](http://www.census.gov/population/projections/data/national/2014/s).
686. U.S. Department of Education. – [Electronic resource] URL: <http://www.ed.gov/>
687. U.S. Department of Education. Back to school, moving forward / U.S. Department of Education. Washington, DC: Educational Publications Center, August, – 2001.
688. U.S. Department of Education. *Digest of education statistics 2013*. [Electronic resource] URL: [http://nces.ed.gov/programs/digest/dl3/tables/dtl3\\_203.50.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/dl3/tables/dtl3_203.50.asp). – 2013b
689. U.S. Department of Homeland Security. (2013). *Yearbook of immigration statistics: 2012*. [Electronic resource] URL: [https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/ois\\_yb\\_2012.pdf](https://www.dhs.gov/sites/default/files/publications/ois_yb_2012.pdf).
690. Ulibarri H. The Bicultural Myth and the Education of the Mexican-Americans / Mexican-Americans and Educational Change. – 1974. No. 4. – P. 280-289.
691. UNESCO. World Conference on Higher Education “Higher Education in the Twenty-first Century : Vision and Action (1998; Paris). Thematic Debate :

- “Mobilizing the Power of Culture” // R. Nettleford (prep.); Culture and Development Coordination Office etc. – Paris : UNESCO. – 1998. – 8 p.
692. Van Dyne S. Doing Diversity in Higher Education: Faculty Leaders Share Challenges and Strategies. / Winnifred R. Brown-Glaude (Editor). – 2008.
693. Villapando, O. Self-segregation or self-preservation? A critical race theory and Latina/o critical theory analysis of a study of Chicana/o college students /O. Villapando / International Journal of Qualitative Studies in Education. – 2003.16 (5). – P. 48-59.
694. Villenas, S., & Deyhle, D. Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: Latino families, schooling, resilience and resistance / S. Villenas, & D. Deyhle // Curriculum Inquiry. – 1999. 29 (4). – P. 413-445.
695. Walker, B.A., Reis, S.M., Leonard, J. S. A developmental investigation of the lives of gifted women / B. A. Walker, S. M. Reis, J. S. Leonard / Gifted Child Quart. – 1992. 36(4). – P. 201 – 206.
696. Wayne, Thomas P. & Collier, Virginia. School Effectiveness for Language Minority Students. The National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE), 1997. Washington, DC [http://www.thomasandcollier.com/assets/1997\\_thomas-collier97-1.pdf](http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf)
697. Wehlage, G. Effective Programs for the Marginal High School Students/ G. Wehlage. Bloomington. – 1983. – 299 p.
698. Weiner, K.G. Legal rights, local wrongs/K.G. Weiner. Albany, NY: State University of New York Press, 2001. – 202 p.
699. Wertch, J. V. Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action / J. V. Wertch. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1991. – 189 p.
700. Wesley, C. H. Richard Allen: Apostle of freedom/ C. H. Wesley. Washington, DC: Associated Publishers, 1935. – 257 p.
701. West, C. Foreword / K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller, & K. Thomas // Critical race theory: The key writings that formed the movement. New York: New Press, 1995. – P. XI-XII.
702. Wing, A. K. Critical race feminism: A reader/ A. K. Wing. New York: New



York University Press, 1997. – 275p.

703. Wolcott, I. Work and Family. In D.A. de Vaus & I. Wolcott (Eds.) Australian family profiles. Social and demographic patterns (P. 81-90). Melbourne: Australian Institute of family studies. – 1997.

704. Wong Fillmore L., Valadez C. Teaching bilingual learners / L. Wong Fillmore, C. Valadez // Handbook of research on teaching ; ed. by M. C. Wittrock. – New York : Macmillan. – 1986. – P. 648–685.

705. Wiggins, G. Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. –1998. – 172.

706. Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. – New York, etc.: Plume, 1993. – XXIII, – 290 p.

707. Woodson, C.G. The miseducation of the Negro / C.G. Woodson. Washington, DC: The Associated Nieto Publishers, 1933. – 317 p.

708. Woodson, C.G., & Wesley, C.H. The Negro in our history/ C.G. Woodson, & C.H. Wesley. Washington, DC: Associated Publishers, 1922. – 213 p.

709. Zais, R. S. Curriculum: Principles and foundations / R. S. Zais. New York: Crowell, 1976. – 316 p.

710. Zaslavsky, G. M. and M. Edelman. Physical Review. E 76, No 5. – 1997.

711. Zeichner, K. Educating teachers for cultural diversity. East Lansing, MI: Michigan State University. – 1993. – 453 p.

712. Zigler, E., Muenchow, S. Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Experiment / E. Zigler, S. Muenchow. NY: Basic Books, 1992. – 217 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Додаткові електронні ресурси

1. Aboriginal Peoples and Canadian Society [електронний ресурс] // [http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST 3P46](http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST3P46).
2. Aboriginal Studies [Електронний ресурс]: URL: [www.brocku.ca/fed/ABST/programs](http://www.brocku.ca/fed/ABST/programs).
3. Aboriginal Theatre [електронний ресурс] // [http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST 2P96](http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST2P96).
4. Diversity Issues in Schooling [електронний ресурс] // [http://www.brocku.ca/fed/programs/EDUC 2P65](http://www.brocku.ca/fed/programs/EDUC2P65).
5. Concordia University College of Alberta Field Experience Handbook. Winter 2010 / *Mark Swanson, Christine Engley, Connie Head* (Eds.). — Alberta : Concordia University College of Alberta, 2010. — 23 p.
6. Faculty of Education Field Experience Handbook 2009-2010. — Brandon, CA, Brandon University, 2009. — 87 p.
7. Equity in Education : Theory and Practice [електронний ресурс] // [http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/PED 3124](http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/PED3124).
8. Language Education in a Multicultural and Minority Setting : from Theory to Practice [електронний ресурс] // [http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/DLS 4105](http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/DLS4105).
9. *Moodley K.-A.* Beyond Multicultural Education : International Perspectives / *K.-A. Moodley*. — Calgary : Detselig Enterprises, 1992. — 108 p.
10. *Moodley K.-A.* Multiculturalism, Race Relations and Education : Educational Study / *K.-A. Moodley*. — Vancouver : CSCI, University of B. C., 2006. — 11 p.
11. Multicultural Education [електронний ресурс] // [http://www.ubishops.ca/gse/programs/EDU 305 ab](http://www.ubishops.ca/gse/programs/EDU305ab).
12. Multiculturalism, Anti-Racism and Education [електронний ресурс] // [http://www.ubc.ca/fed/edst/courses/EDST 578](http://www.ubc.ca/fed/edst/courses/EDST578)

13. Multiculturalism, Race Relations and Education [електронний ресурс] // [http://www.ubc.ca/fed/edst/courses/EDST 578 \(941\)](http://www.ubc.ca/fed/edst/courses/EDST578(941)).
14. Social Justice and Global Education [електронний ресурс] // [http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/PED 3134](http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/PED3134).
15. Pedagogical Courses [електронний ресурс] // <http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped>.
16. School and Society (S&S) [електронний ресурс] // [http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/EDU 3508](http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/EDU3508).
17. Studies in Aboriginal Culture [Електронний ресурс]: URL: [http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST 2M96-2M99](http://www.brocku.ca/fed/programs/ABST2M96-2M99)
18. Teaching for Global Justice & Peace [електронний ресурс] // [http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/PED 3118](http://www.uottawa.ca/academic/education/courses/ped/PED3118).
19. The School and Community [Електронний ресурс] URL: <http://www.unbf.ca/education/courses/2361>.
20. Trudeau, Pierre Elliott. Speech to the House of Commons, 8 October 1971. [http://www.canadahistory.com/sections/documents/trudeau\\_on\\_multiculturalism.htm](http://www.canadahistory.com/sections/documents/trudeau_on_multiculturalism.htm) – 1971.
21. Watson W. E. Cultural Diversity's Impact on Interaction Process and Performance : Comparing Homogenous and Diverse Task Groups / W. E. Watson, K. Kumar, L. K. Michaelsen // Academy of Management Journal. – 1993. – No. 36. – P. 590-602.
22. Title IX, Education Amendments of 1972. URL: <https://www.dol.gov/oasam/regs/statutes/titleix.htm> Дата звернення 2.12.2017.

## **Додаток Б**

### **Хронологія полікультурної політики Канади**

1948 – Канада приєдналася до Загальної декларації прав людини щодо рівноправності кожної людини, незалежно від статі, раси, релігії, культури чи ідеології.

1960 – Парламент прийняв Закон „Про права”, який забороняє дискримінацію за ознакою раси, національного походження, кольору шкіри, релігії чи статі.

1967 – був прийнятий Закон „Про расову дискримінацію”.

1969 – Королівська комісія з питань двомовності та двокультурності випустила Четверту книгу доповідей про внесок інших етнічних груп до культурних надбань Канади.

1970 – Канада ратифікувала Міжнародну конвенцію про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, яка вступила в силу в січні 1969 року.

1971 – Федеральний уряд задекларував основні положення державної політики багатокультурності на двомовній основі.

1972 – перше призначення міністра з питань багатокультурності.

1973 – Канадська консультативна рада з питань культурного розмаїття (пізніше перейменована в канадську раду з питань культурного розмаїття) була створена в якості консультативного органу міністра.

1974 – Саскачеван став першою провінцією, яка прийняла закон про багатокультурність.

1977 – Парламент прийняв Закон „Про права людини”, який призначив склад канадської комісії для контролю і посередництва вирішення проблем дотримання визначених прав в Канаді.

1982 – Канадська хартія прав і свобод закріпила рівність прав в Конституції і визнала багатокультурну спадщину Канади.

1984 – Палата громад Спеціального комітету меншин надала для обговорення громадськістю доповідь „Канадське товариство – рівність зараз”!

1985 – Створення Палати громад Постійної комісії з питань культурного різноманіття.

1988 – англійська королева затвердила 21 липня Закон „Про культурне різноманіття” після прийняття парламентом законодавства за участю всіх сторін.

1990 – мультикультурна Канада представила свою першу щорічну доповідь про виконання канадського Закону „Про культурне різноманіття канадським урядом”.

1991 – дана королівська санкція Департаменту культурного різноманіття щодо Закону „Про громадянство” від 17 січня. 21 квітня був офіційно заснований новий департамент, а його першим міністром був призначений Джеррі Вінер.

1993 – ліберальний уряд оголосив про те, що Міністерство з питань багатокультурності та громадянства Канади буде розділене за його двома основними компонентами: програми з мультикультуралізму до віддання з Міністерства з питань канадської спадщини встановленим попередньою адміністрацією; програми з питань громадянства – до недавно створеного Міністерства у справах громадянства та еміграції.

1994 – федеральний уряд оголосив про відмову у виплаті будь-якої компенсації національним етнічним групам, які в минулому зазнали принижень від уряду Канади.

Ця резолюція відрізняється від рішень попереднього консервативного уряду, який виплатив мільйони доларів як компенсацію сім'ям японських канадців, інтернованих під час Другої світової війни.

1996 – федеральний уряд заснував Канадський фонд міжрасових відносин.

1997 – Державний міністр з питань мультикультуралізму оголосив нові програми мультикультуралізму.

2002 – федеральний уряд оголосив 27 червня днем канадської багатокультурності.

2005 – у лютневому бюджеті федеральний уряд виділив кошти на проведення пам'ятних та освітніх заходів з нагоди вшанування пам'яті жертв війни або імміграційної політики того часу.

2005 – у березні федеральний уряд Канади випустив план дій Канади у боротьбі проти расизму (A Canada for All: Canada's Action Plan Against Racism).

2005 – у період із серпня по листопад федеральний уряд оголосив про угоди з українсько-канадською, італійсько-канадською і китайсько-канадською громадами як частину освітньої програми затвердженої в лютому 2005 бюджету [156].

## **Додаток В**

### **АКТ КАНАДСЬКОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ**

*Акт збереження й примноження полікультурності Канади*

*прийнятий 21 липня 1988 року*

### **An Act for the preservation and enhancement of multiculturalism in Canada**

[1988, c. 31, assented to 21<sup>st</sup> July, 1988]

#### **Preamble**

WHEREAS the Constitution of Canada provides that every individual is equal before and under the law and has the right to the equal protection and benefit of the law without discrimination and that everyone has the freedom of conscience, religion, thought, belief, opinion, expression, peaceful assembly and association and guarantees those rights and freedoms equally to male and female persons;

AND WHEREAS the Constitution of Canada recognizes the importance of preserving and enhancing the multicultural heritage of Canadians;

AND WHEREAS the Constitution of Canada recognizes rights of the aboriginal peoples of Canada;

AND WHEREAS the Constitution of Canada and the Official Languages Act provide that English and French are the official languages of Canada and neither abrogates nor derogates from any rights or privileges acquired or enjoyed with respect to any other language;

AND WHEREAS the Citizenship Act provides that all Canadians, whether by birth or by choice, enjoy equal status, are entitled to the same rights, powers and

privileges and are subject to the same obligations, duties and liabilities;

AND WHEREAS the Canadian Human Rights Act provides that every individual should have an equal opportunity with other individuals to make the life that the individual is able and wishes to have, consistent with the duties and obligations of that individual as a member of society, and, in order to secure that opportunity, establishes the Canadian Human Rights Commission to redress any proscribed discrimination, including discrimination on the basis of race, national or ethnic origin or colour;

AND WHEREAS Canada is a party to the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, which Convention recognizes that all human beings are equal before the law and are entitled to equal protection of the law against any discrimination and against any incitement to discrimination, and to the International Covenant on Civil and Political Rights, which Covenant provides that persons belonging to ethnic, religious or linguistic minorities shall not be denied the right to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion or to use their own language;

AND WHEREAS the Government of Canada recognizes the diversity of Canadians as regards race, national or ethnic origin, colour and religion as a fundamental characteristic of Canadian society and is committed to a policy of multiculturalism designed to preserve and enhance the multicultural heritage of Canadians while working to achieve the equality of all Canadians in the economic, social, cultural and political life of Canada;

NOW, THEREFORE, Her Majesty, by and with the advice and consent of the Senate and House of Commons of Canada, enacts as follows:

#### SHORT TITLE

1. This Act may be cited as the Canadian Multiculturalism Act.

#### INTERPRETATION

##### Definition

2. In this Act,

"federal institution" "institutions federales"

"federal institution" means any of the following institutions of the Government of Canada

(a) a department, board, commission or council, or other body or office, established to perform a governmental function by or pursuant to an Act of Parliament or by or under the authority of the Governor in Council, and

(b) a departmental corporation or Crown corporation as defined in section 2 of the Financial Administration Act,

but does not include

(c) any institution of the Council or government of the Northwest Territories or the Yukon Territory, or

(d) any Indian band, band council or other body established to perform a governmental function in relation to an Indian band or other group of aboriginal people;

"Minister"-"ministre"

"Minister" means such member of the Queen's Privy Council for Canada as is designated by the Governor in Council as the Minister for the purposes of this Act.

## MULTICULTURALISM POLICY OF CANADA

### Multiculturalism policy

3. (1) It is hereby declared to be the policy of the Government of Canada to

(a) recognize and promote the understanding that multiculturalism reflects the cultural and racial diversity of Canadian society and acknowledges the freedom of all members of Canadian society to preserve, enhance and share their cultural heritage;

(b) recognize and promote the understanding that multiculturalism is a fundamental characteristic of the Canadian heritage and identity and that it



provides an invaluable resource in the shaping of Canada's future;

(c) promote the full and equitable participation of individuals and communities of all origins in the continuing evolution and shaping of all aspects of Canadian society and assist them in the elimination of any barrier to that participation;

(d) recognize the existence of communities whose members share a common origin and their historic contribution to Canadian society, and enhance their development;

(e) ensure that all individuals receive equal treatment and equal protection under the law, while respecting and valuing their diversity;

(f) encourage and assist the social, cultural, economic and political institutions of Canada to be both respectful and inclusive of Canada's multicultural character;

(g) promote the understanding and creativity that arise from the interaction between individuals and communities of different origins;

(h) foster the recognition and appreciation of the diverse cultures of Canadian society and promote the reflection and the evolving expressions of those cultures;

(i) preserve and enhance the use of languages other than English and French, while strengthening the status and use of the official languages of Canada; and

(j) advance multiculturalism throughout Canada in harmony with the national commitment to the official languages of Canada.

#### Federal institutions

(2) It is further declared to be the policy of the Government of Canada that all federal institutions shall

(a) ensure that Canadians of all origins have an equal opportunity to obtain employment and advancement in those institutions;

(b) promote policies, programs and practices that enhance the ability of individuals and communities of all origins to contribute to the continuing evolution of Canada;

(c) promote policies, programs and practices that enhance the understanding of and respect for the diversity of the members of Canadian society;

(d) collect statistical data in order to enable the development of policies, programs and practices that are sensitive and responsive to the multicultural reality of

Canada;

(e) make use, as appropriate, of the language skills and cultural understanding of individuals of all origins; and

(f) generally, carry on their activities in a manner that is sensitive and responsive to the multicultural reality of Canada.

## IMPLEMENTATION OF THE MULTICULTURALISM POLICY OF CANADA

### General responsibility for coordination

4. The Minister, in consultation with other ministers of the Crown, shall encourage and promote a coordinated approach to the implementation of the multiculturalism policy of Canada and may provide advice and assistance in the development and implementation of programs and practices in support of the policy.

### Specific mandate

5. (1) The Minister shall take such measures as the Minister considers appropriate to implement the multiculturalism policy of Canada and, without limiting the generality of the foregoing, may

(a) encourage and assist individuals, organizations and institutions to project the multicultural reality of Canada in their activities in Canada and abroad;

(b) undertake and assist research relating to Canadian multiculturalism and foster scholarship in the field;

(c) encourage and promote exchanges and cooperation among the diverse communities of Canada;

(d) encourage and assist the business community, labour organizations, voluntary and other private organizations, as well as public institutions, in ensuring full participation in Canadian society, including the social and economic aspects, of individuals of all origins and their communities, and in promoting respect and appreciation for the multicultural reality of Canada;

- (e) encourage the preservation, enhancement, sharing and evolving expression of the multicultural heritage of Canada;
- (f) facilitate the acquisition, retention and use of all languages that contribute to the multicultural heritage of Canada;
- (g) assist ethno-cultural minority communities to conduct activities with a view to overcoming any discriminatory barrier and, in particular, discrimination based on race or national or ethnic origin;
- (h) provide support to individuals, groups or organizations for the purpose of preserving, enhancing and promoting multiculturalism in Canada; and
- (i) undertake such other projects or programs in respect of multiculturalism, not by law assigned to any other federal institution, as are designed to promote the multiculturalism policy of Canada.

#### Provincial agreements

- (2) The Minister may enter into an agreement or arrangement with any province respecting the implementation of the multiculturalism policy of Canada.

#### International agreements

- (3) The Minister may, with the approval of the Governor in Council, enter into an agreement or arrangement with the government of any foreign state in order to foster the multicultural character of Canada.

#### Responsibilities of other Ministers

- 6. (1) The ministers of the Crown, other than the Minister, shall, in the execution of their respective mandates, take such measures as they consider appropriate to implement the multiculturalism policy of Canada.

#### Provincial agreements

- (2) A minister of the Crown, other than the Minister, may enter into an agreement or arrangement with any province respecting the implementation of the

multiculturalism policy of Canada.

#### Canadian multiculturalism advisory committee

7. (1) The Minister may establish an advisory committee to advise and assist the Minister on the implementation of this Act and any other matter relating to multiculturalism and, in consultation with such organizations representing multicultural interests as the Minister deems appropriate, may appoint the members and designate the chairman and other officers of the committee.

#### Remuneration and expenses

(2) Each member of the advisory committee shall be paid such remuneration for the member's services as may be fixed by the Minister and is entitled to be paid the reasonable travel and living expenses incurred by the member while absent from the member's ordinary place of residence in connection with the work of the committee.

#### Annual report

(3) The chairman of the advisory committee shall, within four months after the end of each fiscal year, submit to the Minister a report on the activities of the committee for that year and on any other matter relating to the implementation of the multiculturalism policy of Canada that the chairman considers appropriate.

#### GENERAL

#### Annual report

8. The Minister shall cause to be laid before each House of Parliament, not later than the fifth sitting day of that House after January 31 next following the end of each fiscal year, a report on the operation of this Act for that fiscal year.

#### Permanent review by a Parliamentary committee

9. The operation of this Act and any report made pursuant to section 8 shall be

reviewed on a permanent basis by such committee of the House, of the Senate or of both Houses of Parliament as may be designated or established for the purpose [216].

## АКТ КАНАДСЬКОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

*Акт збереження й примноження полікультурності Канади*

*прийнятий 21 липня 1988 року*

### Преамбула

Оскільки Конституція Канади гарантує, що кожна людина рівна перед законом і має право на однаковий захист і прерогативи від закону без будь-якої дискримінації, і що кожен має свободу совісті, релігії, думки, віри, власної точки зору, висловлювання, мирних зборів і об'єднань, і гарантує ці права й свободи однаково для чоловіків і жінок;

і оскільки Конституція Канади визнає важливість збереження і примноження багатокультурної спадщини канадців;

і оскільки Конституція Канади визнає права відвічних народів Канади;

і оскільки Конституція Канади й Акт про державні мови стверджують, що англійська і французька мови є державними мовами Канади і водночас ні відмінюють, ні зменшують будь-які права чи привілеї щодо поваги й розвитку будь-якої іншої мови;

і оскільки Акт про громадянство забезпечує, що всі канадці, за народженням або вибором, мають рівний статус перед законом, рівні права і привілеї, та підлягають однаковим зобов'язанням і обов'язкам;

і оскільки Акт Канади про права людини гарантує, що кожна людина повинна мати рівну можливість із іншими улаштувати власне життя так, як вона може і бажає, однак, узгоджуючи його зі своїми обов'язками і зобов'язаннями як члена суспільства; й для того, щоб забезпечити цю можливість, установлюється Канадська Рада з прав людини, яка мусить усувати будь-яку оголошену поза законом дискримінацію, зокрема дискримінацію на підставі расового, національного чи етнічного походження

або кольору шкіри;

і оскільки Канада — учасник Міжнародної угоди про усунення всіх форм расової дискримінації, яка визначає, що всі люди рівні перед законом і мають право на однаковий захист закону проти будь-якої дискримінації і проти будь-якого підбурювання до дискримінації, і Міжнародної угоди про цивільні й політичні права, що гарантує: люди, які належать до етнічних, релігійних або лінгвістичних меншин, мають повноцінне право насолоджуватися власною культурою, відкрито сповідувати власну релігію або використовувати власну мову;

і оскільки Уряд Канади визнає різноманітність канадців за расою, національним або етнічним походженням, кольором шкіри і релігіями як фундаментальну характеристику канадського суспільства, і вдається до розробки полікультурної політики, щоб зберегти і примножити багатокультурну спадщину канадців, досягти рівності всіх канадців у економічному, соціальному й культурно-політичному житті Канади;

тому Її Величність, із порадою і за згодою Сенату й Палати Общин Канади, наказує, як зазначено далі.

#### Короткий зміст

1. Цей Акт слід цитувати як *Акт канадської полікультурності*.

#### Визначення

2. У цьому Акті «федеральні інституції» означають будь-які з перелічених інституцій Уряду Канади:

(a) відділ, правління, комісія або рада, або інше утворення чи відділ, покликані виконувати урядову функцію згідно з Актом Парламенту або дорученням міністерств, і

(b) відомча установа або заклад Її Величності, які визначаються в секції 2 Фінансово-адміністративного акту,

та не включають:

(c) будь-яких установ Ради й Уряду Північно-західних Територій або Юкону, чи

(d) будь-яких індіанських груп, рад або інших закладів, що виконують урядову функцію відносно індіанських племен або інших відвічних народів;

«Міністр» означає такого члена Таємної Ради Королеви в Канаді, який є Міністром для досягнення цілей цього Акту.

### Полікультурна політика Канади

3 (1). Таким чином, політикою Уряду Канади оголошується:

(a) визнавати й розвивати розуміння, що полікультурність відображує культурну й расову різноманітність канадського суспільства й визначає свободу всіх його членів зберігати, розвивати й розділяти власну культурну спадщину;

(b) визнавати й розвивати розуміння, що полікультурність — фундаментальна властивість канадської спадщини й культурної ідентичності, що забезпечує неоцінімий ресурс у формуванні канадського майбутнього;

(c) забезпечувати повну і справедливу участь людей і громад усіх походжень у культурній еволюції, що продовжується, і формуванні всіх аспектів канадського суспільства, допомагати в усуненні будь-яких бар'єрів для цієї участі;

(d) визнавати існування громад, чиї члени мають спільне походження і значний історичний унесок до розвитку канадського суспільства, і сприяти їх подальшому розвитку;

(e) гарантувати, що всі люди отримують однакове поводження і рівний захист перед законом, із одночасною повагою й оцінкою їхньої культурної різноманітності;

(f) заохочувати й допомагати соціальним, культурним, економічним і політичним установам Канади виявляти поважне ставлення до полікультурного характеру Канади;

(g) поширювати розуміння й творчий потенціал, який є результатом взаємодії між особами й громадами різного культурного походження;

(h) заохочення належного оцінювання й визнання різноманітних культур канадського суспільства, і розвиток відображення й еволюційного вираження цих культур;

(i) збереження й поширення вживання інших мов, окрім англійської і французької, з одночасним підсиленням статусу й використання державних мов Канади;

(j) поширювати полікультуралізм усюди в Канаді у поєднанні з національними зобов'язаннями щодо державних мов Канади.

#### Федеральні інституції

3 (2). Крім того, політикою Уряду Канади оголошено, що всі федеральні установи повинні:

(a) гарантувати, що канадці всіх культурних походжень мають однакову можливість отримати роботу й право на кар'єрне просування у відповідних установах;

(b) розвивати політику, програми й практику, які збільшують здатності осіб і громад усіх культурних походжень сприяти загальній еволюції Канади;

(c) поширювати політику, програми й практику, що сприяють розумінню та повазі до різноманітності членів канадського суспільства;

(d) збирати й узагальнювати статистичні дані для того, щоб вирішити питання розвитку політики, програм і практики, що безпосередньо стосуються й значно впливають на полікультурну дійсність Канади;

(e) де це можливо, використовувати навички мови й культурного розуміння осіб усіх походжень;

(f) загалом займатися та сприяти діяльності, яка стосується полікультурної дійсності Канади.



## Реалізація полікультурної політики Канади

### Загальна відповідальність за координацію

4. Міністр, із використанням консультацій із іншими міністрами Її Величності, повинен заохочувати і розвивати координований підхід до виконання полікультурної політики Канади і забезпечувати поради й допомогу в розвитку та виконанні програм і практик на підтвердження цієї політики.

### Особливі повноваження

5 (1). Міністр повинен уживати всіх необхідних заходів для здійснення полікультурної політики Канади і, без обмеження загальних положень, викладених вище, може

(a) заохочувати і допомагати окремим особам, організаціям і установам у проектуванні полікультурної дійсності Канади в їхній діяльності у Канаді й за кордоном;

(b) ініціювати й допомагати дослідженням, що торкаються питань канадської полікультурності й заохочувати учених до участі в них;

(c) заохочувати й розвивати обмін і взаємодію серед різноманітних культурних громад Канади;

(d) залучати й допомагати діловим колам, трудовим організаціям, добровільним та іншим приватним товариствам, як і державним установам, в гарантуванні повноцінної участі в суспільному житті Канади, зокрема його соціальних і економічних аспектів, осіб усіх культурних походжень і громад, і в розвитку позитивного ставлення й об'єктивного оцінювання полікультурної дійсності Канади;

(e) заохочувати збереження, примноження, розвиток і поширення полікультурної спадщини Канади;

(f) сприяти використанню всіх мов, які забезпечують полікультурну спадщину Канади;

(g) допомагати етнокультурним громадам меншин у подоланні будь-яких дискримінаційних бар'єрів і, зокрема, дискримінації, заснованої на

расовому, національному чи етнічному походженні;

(h) забезпечувати підтримку окремим особам, групам і організаціям з метою збереження, примноження й розвитку полікультуралізму в Канаді;

(i) започатковувати інші проекти або програми, що стосуються питань полікультурності та спрямовуються на виконання полікультурної політики Канади, призначені до виконання будь-яким іншим федеральним установам.

#### Угоди з провінціями

5 (2). Міністр може укладати угоди або домовленості, що відповідають завданням реалізації полікультурної політики Канади, з будь-якою провінцією.

#### Міжнародні угоди

5 (3). Міністр може, зі схвалення губернатора, вступати в угоди чи укладати домовленості з урядом будь-якої іноземної держави з метою заохочення розвитку полікультурного характеру Канади.

#### Відповідальність інших Міністрів

6 (1). Міністри Корони, крім Міністра полікультурної політики, повинні під час виконання відповідних обов'язків уживати тих заходів, які вони вважають необхідними, для здійснення полікультурної політики Канади.

#### Угоди з провінціями

6 (2). Міністр Корони, окрім Міністра полікультурної політики, може укладати угоди й домовленості з будь-якою провінцією, що мають на меті виконання полікультурної політики Канади.

Консультаційний комітет із питань канадської полікультурної

політики

7 (1). Міністр полікультурної політики має право започатковувати консультативний комітет у якості дорадчого органу з метою сприяння Міністрові у виконанні цього Акту і будь-яких інших питань, пов'язаних із полікультурністю, і, консультуючись із усіма зацікавленими у полікультурності організаціями, призначати членів і голову, та інших посадовців комітету.

Заохочення й витрати

7 (2). Кожному членові консультативного комітету відшкодовуються витрати на відрядження й помешкання у зв'язку з роботою комітету поза межами основного офісу.

Річний звіт

7 (3). Голова консультативного комітету повинен, у межах чотирьох місяців після закінчення бюджетного року, подавати Міністрові полікультурної політики звіт про діяльність комітету протягом року і стосовно будь-яких інших питань, що мають відношення до виконання полікультурної політики Канади, які голова вважає доречними.

8. Міністр полікультурної політики повинен представляти до Парламенту власний звіт про діяльність відомства над виконанням цього Акту протягом бюджетного року не пізніше ніж на п'ятий день після 31 січня нового сесійного року.

Парламентський комітет із питань полікультурної політики

9. Діяльність на виконання цього Акту і будь-які повідомлення й звіти, зроблені згідно зі секцією 8, повинні розглядатися на постійній основі відповідними комітетами Сенату й обох палат Парламенту для визначення її результативності та відповідності меті документа.

## Додаток Г

### Університети США, що надають двомовну освіту (по штатах)

№ з/п	Штат	Університети	Програма	Академічний ступінь
1.	<u>Айдахо</u>	1. Університет Айдахо	Викладання англійської для носіїв інших мов (TESOL)	магістр
2.	<u>Айова</u>	1. Державний університет Айови 2. Університет Айови 3. Університет північної Айови	Прикладна лінгвістика з акцентом на TESOL;  Викладання англійської для носіїв інших мов	Магістр  магістр бакалавр
3.	<u>Алабама</u>	1. Університет Алабами 2. Університет Оберну	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр
4.	<u>Аляска</u>	-		-
5.	<u>Аризона</u>	1. Державний університет Аризони 2. Університет Аризони	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр
6.	<u>Арканзас</u>	-		-
7.	<u>Вайомінг</u>	-		-
8.	<u>Вашингтон</u>	1. Центральний Вашингтонський університет 2. Університет Гонзага 3. Тихоокеанський лютеранський університет, Вашингтонська мовна академія 4. Університет Сіетла, відділення підготовки	Викладання англійської для носіїв інших мов Сертифікат TESOL;       Сертифікат	магістр  магістр магістр      магістр магістр

		двомовних учителів 5. Тихоокеанський університет Сіетла 6. Вашингтонський університет	TESOL Викладання англійської для носіїв інших мов	
9.	<u>Вермонт</u>	1. Коледж святого Майкла 2. Школа міжнародного навчання	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр
10.	<u>Вірджинія</u>	1. Університет Шенандо 2. Вірджинський державний політехнічний університет, 3. Університет Західної Вірджинії, 4. Східний менонітський університет, 5. Університет Джорджа Мейсона, 6. Університет Мерімаунту, 7. Рендольф коледж, 8. Університет Реджент	Викладання англійської для носіїв інших мов  Іноземні мови Іноземні мови та TESOL  Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр  бакалавр магістр  магістр бакалавр  магістр магістр
11.	<u>Вісконсин</u>	1. Вісконсинський університет в О- Клері 2. Вісконсинський університет в Рівер Фолс	Викладання англійської для носіїв інших мов	бакалавр  бакалавр
12.	<u>Гаваї</u>	1. Молодий університет Брайхема 2. Тихоокеанський Гавайський університет	Викладання англійської для носіїв інших мов	бакалавр  бакалавр
13.	<u>Делавер</u>	-		-

14.	<u>Джорджія</u>	1. Університет Джорджії	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр, доктор
15.	<u>Західна Вірджинія</u>	-		-
16.	<u>Іллінойс</u>	1. Уїтон коледж 2. Університет Деполу 3. Іллінойський університет 4. Північно-східний Іллінойський університет 5. Північний Іллінойський університет 6. Південний Іллінойський університет	Викладання англійської для носіїв інших мов  Двомовна освіта  Двомовна освіта	бакалавр бакалавр магістр  магістр  магістр
17.	<u>Індіана</u>	1. Державний університет Болл 2. Гошен коледж 3. Університет Хантінгтона 4. Державний університет Індіани 5. Університет Індіани 6. Університет Тейлора	Викладання англійської для носіїв інших мов  Прикладна лінгвістика	бакалавр магістр бакалавр магістр  магістр, доктор
18.	<u>Каліфорнія</u>	1. Університет Біоли (online) 2. Каліфорнійський державний політехнічний університет 3. Каліфорнійський державний університет 4. Каліфорнійський університет 5. Міжкультурний каліфорнійський інститут	Викладання англійської для носіїв інших мов Викладання англійської для носіїв інших мов  Викладання англійської для носіїв інших мов  Викладання	магістр  магістр, бакалавр  бакалавр  магістр  магістр, доктор  магістр магістр

		6. Інститут Монтерея, 7. Державний університет Сан Дієго 8. Державний університет Сан Франциско 9. Університет Сан Франциско 10. Американський університет Сока 11. Південнокаліфорнійський університет 12. Міжнародний університет Елаянт 13. Університет Анахейм 14. Тихоокеанський університет Азуза (online)	англійської для носіїв інших мов Двомовна освіта  Викладання англійської для носіїв інших мов Двомовна освіта  Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр магістр магістр магістр магістр
19.	<u>Канзас</u>	1. Канзаський університет	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр, доктор
20.	<u>Кентуккі</u>	1. Східний університет Кентукі 2. Університет Кентукі 3. Державний університет Мюррея	Викладання англійської для носіїв інших мов	Бакалавр, магістр  магістр
21.	<u>Колорадо</u>	1. Брідж лінгватек, online 2. Брідж лінгватек	Викладання англійської для носіїв інших мов	Бакалавр, магістр магістр
22.	<u>Коннектикут</u>	1. Університет Феарфілду 2. Державний університет Південного Коннектикуту 3. Центральний державний університет	TESOL, двомовна освіта TESOL, мультикультурна освіта Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр  магістр

		Коннектикуту		
23.	<u>Луїзіана</u>	1. Південно-східний університет Луїзіани	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр
24.	<u>Массачусетс</u>	1. Коледж Сіммонса 2. Державний коледж Сайлема 3. Массачусетський міжнародний мовний інститут	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр магістр магістр
25.	<u>Мен</u>	-		-
26.	<u>Меріленд</u>	1. Мерілендський університет 2. Мерілендський коледж Нотр Дамм 3. Університет Салісбері	Викладання англійської для носіїв інших мов	Магістр магістр магістр
27.	<u>Міннесота</u>	1. Університет Хемлін 2. Державний університет Вайнони, 3. Державний університет Сент Клауд, 4. Північно-західний коледж, 5. Центральний північний університет, 6. Державний університет Міннесоти,	TESOL, вчитель дорослих Викладання англійської для носіїв інших мов TESOL, між культурна освіта  Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр магістр бакалавр бакалавр бакалавр магістр
28.	<u>Міссісіпі</u>	1. Університет південного Міссісіпі	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр
29.	<u>Міссурі</u>	1. Університет Вебстера 2. Південно-східний державний університет Міссурі, 3. Державний університет Міссурі,	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр магістр бакалавр магістр



		4. Центральний державний університет Міссурі		
30.	<u>Мічиган</u>	1. Аквінас колледж 2. Центральний Мічиганський університет 3. Східний Мічиганський університет 4. Державний університет Гранд Велі, 5. Університет Мадонни	Викладання англійської для носіїв інших мов  Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр магістр  бакалавр  магістр магістр
31.	<u>Монтана</u>	1. Коледж Керола	Викладання англійської для носіїв інших мов	бакалавр
32.	<u>Небраска</u>	1. Державний коледж Вейна	Викладання англійської для носіїв інших мов	бакалавр
33.	<u>Невада</u>	1. Університет Невади	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр
34.	<u>Нью-Гемпшир</u>	1. Університет Нью-Гемпшира 2. Плімутський державний університет 3. Південний університет Нью-Гемпшира	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр  бакалавр
35.	<u>Нью-Джерсі</u>	1. Університет Вільяма Петерсона 2. Коледж Нью-Джерсі 3. Університет Феірлей Дікінсон 4. Державний університет Монтклер 5. Міський університет Нью-Джерсі	TESOL, двомовна освіта TESOL, мультимовна освіта Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр  магістр  бакалавр  магістр магістр

36.	<u>Нью-Йорк</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Університет Хофстра</li> <li>2. Університет Лонг Айленду</li> <li>3. Молой коледж</li> <li>4. Нью Йоркський державний університет</li> <li>5. Нью Йоркський університет</li> <li>6. Квінс коледж</li> <li>7. Університет Адельфі</li> <li>8. Колумбійський університет</li> <li>9. Коледж Манхеттенвілля</li> </ul>	<p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p> <p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p> <p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p>	<p>магістр магістр</p> <p>бакалавр магістр</p> <p>бакалавр магістр доктор магістр магістр</p>
37.	<u>Нью-Мексико</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Університет Західного Нью-Мексико</li> </ul>	<p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p>	бакалавр
38.	<u>Огайо</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Державний університет Кента,</li> <li>2. Університет Огайо</li> <li>3. Університет Цинцинатті</li> <li>4. Університет Фіндлі</li> <li>5. Райт Університет</li> </ul>	<p>TESOL,</p> <p>TESOL, прикладна лінгвістика</p> <p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p>	<p>магістр</p> <p>магістр бакалавр магістр бакалавр</p>
39.	<u>Оклахома</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Центральний університет Оклахоми</li> <li>2. Християнський університет Оклахоми</li> </ul>	<p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p>	<p>магістр</p> <p>бакалавр</p>
40.	<u>Орегон</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Державний університет Портленду</li> <li>2. Біблійний коледж Малтнома</li> </ul>	<p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p>	<p>магістр</p> <p>бакалавр</p>
41.	<u>Пенсільванія</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Державний університет Пенсільванії</li> </ul>	<p>Викладання англійської для носіїв інших мов</p>	<p>магістр</p> <p>бакалавр</p>

		2. Університет Піттсбурга 3. Пеннсілванський університет Індіана 4. Юніата коледж	Викладання англійської для носіїв інших мов	доктор магістр
42.	<u>Південна Дакота</u>	-		-
43.	<u>Південна Кароліна</u>	1. Університет Південної Кароліни 2. Колумбійський міжнародний університет	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр бакалавр
44.	<u>Північна Дакота</u>	1. Університет Північної Дакоти	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр
45.	<u>Північна Кароліна</u>	1. Коледж Мередіт, 2. Університет Північної Кароліни	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр бакалавр
46.	<u>Роуд-Айленд</u>	1. Коледж Роуд Айленда	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр
47.	<u>Теннессі</u>	1. Університет Теннессі 2. Університет Мемфіса 3. Коледж Гарсона-Ньюмена	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр бакалавр магістр
48.	<u>Техас</u>	1. Державний університет Тома Хьюстона 2. Техаський університет 3. Північно-техаський університет,	Викладання англійської для носіїв інших мов  TESOL, двомовна освіта	магістр, бакалавр  магістр  магістр
49.	<u>Флорида</u>	1. Державний університет Флориди	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр
50.	<u>Юта</u>	1. Університет Юти 2. Університет Брайхема	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр бакалавр
51.	<u>Округ Колумбія</u>	1. Університет Джорджтауна 2. Американський	Викладання англійської для носіїв інших мов	магістр бакалавр

## Додаток Д

Комплексна програма  
З навчального курсу “міжкультурна комунікація”  
для магістрів (спеціальність культурологія)

ПрАТ «ВНЗ» Міжрегіональна Академія управління персоналом

Кафедра іноземних мов, теорії і практики перекладу

Комплексна програма  
З навчального курсу “міжкультурна комунікація”  
для магістрів (спеціальність культурологія)

Київ 2016

### СТРУКТУРА КУРСУ

#### Лекції

РОЗДІЛ 1.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	
<i>Тема 1.</i>	Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання і навчальна дисципліна	2
<i>Тема 2.</i>	Поняття і сутність міжкультурної комунікації. Теорії міжкультурної комунікації	2
<i>Тема 3.</i>	<i>Шляхи засвоєння іношої культури</i>	2
РОЗДІЛ 2.	ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	

Тема 4.	Види, типи, форми, моделі міжкультурної комунікації	2
Тема 5.	Проблема розуміння в міжкультурній комунікації. Міжкультурні конфлікти та шляхи їх подолання	2
Тема 6.	Результати міжкультурної комунікації	2
Усього годин		12

### Семінарські заняття

Тема 1.	Введення в навчальний курс “Міжкультурна комунікація”	1
Тема 2.	Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання і навчальна дисципліна	2
Тема 3.	Поняття і сутність міжкультурної комунікації. Основні теорії міжкультурної комунікації	2
Тема 4.	Соціалізація та інкультурація: зміст, особливості та етапи реалізації	2
Тема 5.	Види, типи, форми, моделі міжкультурної комунікації	2
Тема 6.	Види і типи міжкультурних конфліктів та шляхи їх подолання. толерантність як результат міжкультурної комунікації	1
Усього годин		10
РАЗОМ		22

## ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

### РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Тема 1. Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання і навчальна дисципліна (2 год.)**

Актуальність вивчення проблеми міжкультурної комунікації. Становлення міжкультурної комунікації та її місце в системі гуманітарних

наук. Предмет, об'єкт, суб'єкт міжкультурної комунікації. Методологія та понятійний апарат міжкультурної комунікації. Проблемне поле МКК як галузі наукового знання.

Основні теорії міжкультурної комунікації Е. Холла, Г. Хофштеде, Е. Хирша.

Зміст “Міжкультурної комунікації” як навчальної дисципліни. Мета і завдання курсу “Міжкультурна комунікація”.

## **Тема 2. Поняття і сутність міжкультурної комунікації. Теорії міжкультурної комунікації (2 год.)**

Основні підходи до визначення поняття “ міжкультурна комунікація”. “Комунікація” і “спілкування”: методологічний аспект. Концепти “спілкування”, “комунікація”, “міжкультурна комунікація”: спільне, відмінне. Роль психології у розумінні понять “комунікація”, “спілкування”. Лінгвістика про комунікацію й спілкування. Функції, манера та стиль спілкування й комунікації. Когнітивний, соціальний, комунікаційний стилі. Об'єкт та суб'єкт спілкування й комунікації. Поняття “невизначеності” у комунікації. Етапи дії по скороченню рівня невизначеності: преко́нтакт, ко́нтакт й за́вершення ко́нтакту.

Структура міжкультурної комунікації: детермінанти, форми, види, типи, результати.

Детермінанти міжкультурної комунікації: ставлення до природи; ставлення до часу; ставлення до простору; ставлення о спілкування; ставлення до особистої свободи; ставлення до людської природи. Тип інформаційних потоків.

Форми міжкультурної комунікації. Контекст міжкультурної комунікації: внутрішній, зовнішній.

Основні теорії міжкультурної комунікації. Е. Холл, Г. Хофштеде, Е. Хирш.

## **Тема 3. Шляхи засвоєння іншої культури (2 год.).**

Поняття “культурна ідентичність”. Об’єктивні засновки багатоманітності культур. Проблема “чужеродності” культур. Психологія міжкультурних відмінностей. Переживання індивідом “чужого” і “свого” при контакті з представниками інших культур. Етноцентризм й культурний релятивізм.

Соціалізація, як засвоєння іншої культури. Особливості соціалізації.

Інкультурація, як засвоєння іншої культури. Стадії інкультурації: первинна й вторинна. Механізм інкультурації. Поняття “трансмисії”.

Психологічні форми інкультурації: імітація, ідентифікація, почуття сорому й провини.

Акультурація в міжкультурній комунікації. Акультурація як вид засвоєння чужої культури. Поняття і сутність акультурації. Основні форми акультурації: асиміляція, сепарація, маргіналізація, інтеграція. Результати акультурації: адаптація. Психологічна, соціокультурна, економічна адаптація. “Культурний шок” у засвоєнні “чужої” культури. Механізм розвитку “культурного шоку”. Фактори, що впливають на культурний шок.

Модель засвоєння “чужої” культури М. Беннета.

## **РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Тема № 4. Види, типи, форми, моделі міжкультурної комунікації (2 год.)**

Форми міжкультурної комунікації: пряма, дотична, безпосередня й опосередкована комунікація. Види міжкультурної комунікації: вербальна, невербальна, паравербальна.

Специфіка вербальної комунікації. Форми вербальної комунікації: діалог, монолог. Типи діалогу. Типи монологу.

Стилі вербальної комунікації: прямий й непрямий, вигадливий та короткий, інструментальний та афективний. Контексти вербальної комунікації: денотація і коннотація, полісемія, синонімія, спостереження й оцінки.

Сутність невербальної комунікації. Форми невербальної комунікації. Кінесика: жести, міміка, пози, погляди. Окулістика. Такесика. Сенсорика. Проксеміка. Зони комунікації: інтимна, особиста, соціальна, публічна. Хронеміка: монохромна й поліхромна моделі. Види часу: формальний, неформальний. Ритм, рух, розрахунок часу.

Паравербальна комунікація. Інтенація, тембр, сила звуку, його емоційне забарвлення. Основні види паравербальної комунікації: просодика і екстралінгвістика. Засоби досягнення ефективної комунікації: швидкість мови, голосність мови, артикуляція; висота голосу; режим мови, манера мови.

### **Тема 5. Проблема розуміння в міжкультурній комунікації. Міжкультурні конфлікти та шляхи їх подолання (2 год.)**

Поняття “розуміння” в міжкультурній комунікації. Поняття і сутність емпатії. Основні елементи процесу сприйняття: відбір, організація й інтерпретація чуттєвих даних. Фактори, що сприяють сприйняттю: фактор першого враження, фактор “зверхності”, фактор привабливості, фактор ставлення до нас. Міжособистісна аттракція в міжкультурній комунікації. Основні елементи міжособистісної аттракції. Атрибуція та її роль у міжкультурній комунікації. Помилки атрибуції. Природа міжкультурних конфліктів, причини їх виникнення, засоби подолання.

### **Тема 6. Результати міжкультурної комунікації (2 год.)**

Ефективна комунікація та її елементи. Поняття комунікативної компетенції. Структура комунікативної компетенції: афективні, когнітивні, процесуальні елементи. Поняття і сутність толерантності. Толерантність в міжкультурній комунікації. Толерантність як результат міжкультурної комунікації. Толерантність та інтолерантність. Форми інтолерантності. Цілі формування толерантності. Діалог як результат і засіб міжкультурної комунікації. практичні рекомендації К. Ситарама й Р. Когделла щодо підвищення результативності міжкультурної комунікації. Етапи формування



толерантності. Міжкультурна компетенція в міжкультурній комунікації. Рівні міжкультурної компетенції й засоби її підвищення.

Методи навчання міжкультурній комунікації.

## ЛІТЕРАТУРА

### *1. Підручники, навчально-методична та довідникова література*

1. Айви А. Лицом к лицу : Практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения. – Новосибирск, 1995.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учеб. для вузов. – М., 1999.
3. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики. – К., 2004.
4. Горелов И. Н., Енгальчев В. Р. Безмолвной мысли знак: рассказы о невербальной коммуникации. – М., 1991.
5. Гойхман Я., Надлина Т. М. Основы речевой коммуникации. – М., 1998.
6. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Іщенко Т. Д. та ін. Етика ділового спілкування : Навч. посіб. – К., 2007.
7. Губенко Л. Г., Немцов В. Д. Культура ділового спілкування : Навч. посіб. – К., 2002.
8. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества : Толковый словарь терминов и концепций. – М., 1999.
9. Кармин А. С., Новикова Е. С. Культурология : Учебник. – СПб., 2005.
10. Коул М. Культурно-историческая психология. – М., 1997.
11. Конечкая В. П. Социология коммуникации. – М., 1997.
12. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. – М., 2002.
13. Кузин Ф. А. Культура делового общения : Практическое пособие. – М., 1996.
14. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., Мартынова М. Ю. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетенции. – М., 2003.

15. Межкультурная коммуникация. Сборник учебных программ. – М., 1999.
16. Мовчан В. Етика : Навч. посіб., 2007.
17. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989.
18. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М., Киев, 2001.
19. Сикевич З. В. Социология и психология национальных отношений. – СПб., 1999.
20. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : Учеб. пособие. – М., 2006.
21. Симонова Л. М., Стровский Л. Е. Кросс-культурные взаимодействия в международном предпринимательстве. – М., 2003.
22. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. – СПб., 1996.
23. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М., 2003.
24. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування : Навч. посібник. – К., 2003.
25. Тюрменко І. І., Горбул О. Д. Культурологія: теорія та історія культури : Навч. посіб. – К., 2004.
26. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування. – Вид. 2-е. – К., 2003.
27. Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992.
28. Ярошенко Т. М. Регіональна типологія культури : Навч. посібник. – Львів, 2007.

## ***2. Рекомендована література***

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990.
2. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К., 1998.
3. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). – М., 2003.
4. Будный А. Понимание и общение. – М., 1989.
5. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.

6. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990.
7. Гулевич О. А., Безменова И. К. Атрибуция: общее представление, направление исследований, ошибки. – М., 1998.
8. Землянова Л. М. Современная американская коммуникативистика. – М., 1995.
9. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. – М., 1994.
10. Зимовець Р. Конфлікти та протести у постіндустріальному суспільстві (до питання про актуальність дослідницької парадигми Ю. Хабермаса) // Філософська думка. – 2001. – № 3. – С. 93–114.
11. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. – Самара, 1998.
12. Золотухин В. М. Толерантность. – Кемерово, 2001.
13. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. – 1995. – № 4.
14. История ментальностей: Историческая антропология. – М., 1996.
15. Казаринова Н. В., Поголоша В. М. Межличностное общение: повседневные практики. – СПб., 2000.
16. Конечкая В. П. Социология коммуникации. – М., 1997.
17. Лабунская В. А. Невербальное поведение. – Ростов н/Д., 1986.
18. Ларченко С. Г., Еремин С. Н. Межкультурное взаимодействие в историческом процессе. – Новосибирск, 1991.
19. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта. – К., 2000.
20. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. – М., 1998.
21. Мархинина В., Удалова И. Межнациональное общество: состояние, динамика, взаимодействие культур. – Новороссийск, 1996.
22. Оконешникова А. П. Межэтическое восприятие и понимание людьми друг друга. – Пермь, 1999.
23. Палеха Ю. И. Организация современной деловой коммуникации. – К., 1995.

24. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М., 2002.
25. Пиз А., Гарнер А. Язык разговора. – М., 2001.
26. Пиз А. Язык жестов. – Воронеж, 1992.
27. Пиз А. Язык телодвижений. – М., 2000.
28. Сергеев А. М. Коммуникация в культуре. – Петрозаводск, 1996.
29. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления. – 1991.
30. Степанков С. Язык внешности. – М., 2003.
31. Сухарев В. Искусство распознавания людей. – Донецк, 1998.
32. Сухарев В. Язык телодвижений. – Новгород, 1992.
33. Сухарев В. А., Сухарев М. В. Психология народов и наций. – Донецк, 1997.
34. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
35. Трусов В. П. Теория атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. – М., 1981.
36. Фоли Дж. Энциклопедия знаков и символов. – М., 1997.
37. Холл Э. Как понять иностранца без слов. – М., 1995.
38. Шалин В. В. Толерантность. – Ростов н/Д., 2000.
39. Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992.
40. Hall E. Beyond Cultur. – N. Y., L., 1990.
41. Hall E., Hall M. Understanding Cultural Differences. – Yarmouth, 1990.
42. Hofstede G. Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen Management. – Wiesbaden, 1993.
43. Jonach I. Interkulturelle Kommunikation. – Munchen, 1998.
44. Purschel H. Intercultural communication. – Frankfurt am Mein, 1994.
45. Roth K. Zeit und Interkulturelle Kommunikation // Rheinisches Tharbuch fur Volkskunde. – 1999/2000.

#### *Інформаційні ресурси*

1. [www.gumer.info](http://www.gumer.info)
2. [www.countries.ru/library/intercult/mkk.htm](http://www.countries.ru/library/intercult/mkk.htm)

3. [www.business.polbu.ru/](http://www.business.polbu.ru/)

## СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

### **Тема 1. Введення в навчальний курс “Міжкультурна комунікація” (1 год.)**

1. Актуальність проблем міжкультурної комунікації в епоху глобалізації.
2. Джерельна та наукова база курсу “Міжкультурна комунікація”.

#### *Теми наукових доповідей*

1. Діалог як ефективний засіб міжкультурної комунікації.
2. Проблема культурної взаємодії в сучасну епоху.
3. Універсалізація і трансформація культури в епоху глобалізації.
4. Глобалізація як основа міжкультурної взаємодії.
5. Огляд джерел та наукової літератури з проблем міжкультурної комунікації.

#### *Література*

1. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества : Толковый словарь терминов и концепций. – М., 1989.
2. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., Мартынова М. Ю. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетенции. – М., 2003.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М., Киев, 2001.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : Учеб. пособие. – М., 2006.
5. Людина і культура в умовах глобалізації : Збірник наукових статей. – К., 2003.
6. Толстоухов М. Глобалізм як вимір буття України // Практична філософія. – 2003. – № 4.
7. Зимовець Р. Конфлікти та протести у постіндустріальному суспільстві (до питання про актуальність дослідницької парадигми Ю. Хабермаса) // Філософська думка. – 2001. – № 3. – С. 93–114.

### **Тема 2. Міжкультурна комунікація як галузь наукового знання і навчальна дисципліна (2 год.)**

1. Місце міжкультурної комунікації в системі гуманітарного знання. становлення міжкультурної комунікації як науки.
2. Предмет, об'єкт, суб'єкт міжкультурної комунікації як галузі наукового знання. проблемне поле міжкультурної комунікації.
3. Мета, завдання, структура і особливості міжкультурної комунікації як навчального курсу.

#### *Теми наукових доповідей*

1. Роль психології та лінгвістики у становленні міжкультурної комунікації як науки.
2. Е. Холл як засновник нової галузі знання – міжкультурної комунікації.
3. Етапи розвитку міжкультурної комунікації в США.
4. Утвердження міжкультурної комунікації в Європі.
5. проблемне поле міжкультурної комунікації.

#### *Література*

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : Учеб. пособие. – М., 2006.
2. Землянова Л. М. Современная американская коммуникативистика. – М., 1995.
3. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества : Толковый словарь терминов и концепций. – М., 1999.
4. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. – Новгород, 2003.
5. Марченко С. Г., Еремин С. Н. Межкультурное взаимодействие в историческом процессе. – Новосибирск, 1991.
6. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М., Киев, 2001.
7. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : Учеб. пособие. – М.: Альфа–М; ИНФРА–М, 2006.
8. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. – СПб., 1996.

9. Холл Э. Как понять иностранца без слов. – М., 1995.

**Тема 3. Поняття і сутність міжкультурної комунікації. Основні теорії міжкультурної комунікації (2 год.)**

1. Міжкультурна комунікація в системі культури.
2. Структура і сутність міжкультурної комунікації.
3. Основні теорії міжкультурної комунікації. Е. Холл. Г. Хофштеде. Е. Хирш.

*Теми наукових доповідей*

1. Спільне й відмінне у спілкуванні й комунікації.
2. Культура і мова в процесі комунікації.
3. Теорія Сепіра-Уорфа (лінгвістична відносність).
4. Місце культурних цінностей в міжкультурних контактах.
5. Норми культури та їх роль у міжкультурному спілкуванні й комунікації.

*Література*

1. Бадалев А. А. Психология общения. – М., Воронеж, 1996.
2. Ван Дейк Т. А. Язык. познание. Коммуникация. – М., 1989.
3. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990.
4. Кузин Ф. А. Культура делового общения : Практическое пособие. – М., 1996.
5. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М., 2002.
6. Кармин А. С., Новикова Е. С. Культурология : Учебник. – СПб., 2005.
7. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : Учеб. пособие. – М., 2006.
8. Сергеев А. М. Коммуникация в культуре. – Петрозаводск, 1996.
9. [www.gumer.info](http://www.gumer.info)

**Тема 4. Соціалізація та інкультурація: зміст, особливості та етапи реалізації (2 год.)**

1. Поняття “культурної ідентичності”.
2. Соціалізація й інкультурація як шляхи засвоєння іншої культури.
3. Акультурація в міжкультурній комунікації.
4. Культурний шок у засвоєнні чужої культури.

### *Теми наукових доповідей*

1. Природа і сутність понять “свій” і “чужий”.
2. Сутність та прояви етноцентризму.
3. Інкультурація: релігійний аспект.
4. Аккультурація як комунікація.
5. Феномен “культурного шоку”.
6. Моделі засвоєння чужої культури.

### *Література*

1. История ментальностей : Историческая антропология. – М., 1996.
2. Коул М. Культурно-историческая психология. – М., 1997.
3. Культурологія: теорія та історія культури : Навч. посіб. / За ред. І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. – Київ, 2004.
4. Мархинина В., Удалова И. Межнациональное общество: состояние, динамика, взаимодействие культур. – Новороссийск, 1996.
5. Муравлева Н. В. Понимание и интерпретация фактов чужой культуры // Россия и Запад: диалог культур. – Вып. 7. – М., 1999.
6. Оконешникова А. П. Межэтическое восприятие и понимание людьми друг друга. – Пермь, 1999.
7. Сухарев В. А., Сухарев М. В. Психология народов и наций. – Донецк, 1997.
8. Ярошенко Т. М. Регіональна типологія культури : Навч. посібник. – Львів, 2007.
9. [www.business.polbu.ru](http://www.business.polbu.ru) – статты.

### **Тема 5. Види, типи, форми, моделі міжкультурної комунікації (2 год.)**

1. Форми міжкультурної комунікації.
2. Вербальна комунікація, її особливості та форми.
3. Невербальна комунікація та її форми.
4. Паравербальна комунікація.

### *Теми наукових доповідей*



1. Діалог у вербальній комунікації.
2. Етикет та види невербальної комунікації.
3. Ритм, рух, розрахунок часу у невербальній комунікації.
4. Функції мови у спілкуванні.
5. Метамова у міжнародному спілкуванні.
6. Просодика у паравербальному спілкуванні.
7. Значення особистого простору у міжкультурному спілкуванні.
8. Кінесика та її роль у міжкультурних ділових контактах.

#### *Література*

1. Головаха Є. І., Паніна Н. В. психологія людського взаєморозуміння. – К., 1989.
2. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Іщенко Т. Д. та ін. Етика ділового спілкування : Навч. посіб. / за ред. Гриценко Т. Б., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф. – К., 2007.
3. Лабунская В. А. Невербальное поведение. – Ростов н/Д., 1986.
4. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К., 1998.
5. Пиз А., Гарнер А. Язык разговора. – М., 2001.
6. Пиз А. Язык телодвижений. – М., 2000.
7. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : Учеб. пособие. – М., 2006.
8. Сухарев В. Язык телодвижений. – Новгород, 1992.
9. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування : Навч. посібник. – К., 2003.

**Тема 6. Види і типи міжкультурних конфліктів та шляхи їх подолання. Толерантність як результат міжкультурної комунікації (1 год.)**

1. Поняття “розуміння” в міжкультурній комунікації.
2. Аттракція в міжкультурній комунікації: Поняття атрибуції.
3. Природа міжкультурних конфліктів та шляхи їх подолання.
4. Толерантність як один із способів підвищення ефективності в міжкультурній комунікації.

### *Теми наукових доповідей*

1. Поняття і сутність емпатії.
2. Культура і сприйняття.
3. Міжкультурні конфлікти та їх причини в контексті процесу глобалізації.
4. Толерантність як результат міжкультурної комунікації.
5. Міжособистісна аттракція в міжкультурному спілкуванні.

### *Література*

1. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). – М., 2003.
2. Будный А. Понимание и общение. – М., 1989.
3. Гулкевич О. А., Безменова И. К. Атрибуция: общее представление, направление исследований, ошибки. – М., 1998.
4. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Іщенко Т. Д. та ін. Етика ділового спілкування : Навч. посіб. / За ред. Т. Б. Гриценко та ін. – К., 2007.
5. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. – 1995. – № 4.
6. На пути к толерантному сознанию. – М., 2000.
7. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М., Киев, 2001.
8. Сорокин Ю. А. Этическая конфликтология. – Самара, 1994.
9. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : Учеб. пособие. – М., 2006.
10. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування : Навч. посібник. – К., 2003.

## **ТЕМАТИКА КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ № 2**

### **Тема 4. Види, типи, форми, моделі міжкультурної комунікації.**

#### *Варіант 1.*

1. Форми міжкультурної комунікації.
2. Вербальний вид міжкультурної комунікації (загальна характеристика).
3. Прямий і непрямий стилі міжкультурної комунікації.

*Варіант 2.*

1. Безпосередня та опосередкована форма міжкультурної комунікації.
2. Діалог як форма вербальної комунікації та його види.
3. Кінесика та її значення в міжкультурній комунікації.

*Варіант 3.*

1. Пряма та дотична форми міжкультурної комунікації.
2. Монолог як форма вербальної комунікації та його особливості.
3. Проксеміка та її значення в міжкультурній комунікації.

*Варіант 4.*

1. Інструментальний та афективний стилі вербальної комунікації.
2. Основні одиниці вербальної комунікації.
3. Невербальна комунікація (загальна характеристика).

*Варіант 5.*

1. Вигадливий та короткий стилі вербальної комунікації.
2. Паравербальна комунікація та її види.
3. Метамова у міжкультурній комунікації.

**Тема 5. Проблема розуміння в міжкультурній комунікації.**

*Варіант 6.*

1. Розуміння та його значення у міжкультурній комунікації.
2. Фактори, що сприяють розумінню.
3. Помилки атрибуції.

*Варіант 7.*

1. Поняття і сутність емпатії.
2. Основні елементи процесу сприйняття.
3. Природа міжкультурних конфліктів.

*Варіант 8.*

- Міжособистісна атракція у міжкультурному спілкуванні й комунікації.
2. Поняття атрибуції та її роль у міжкультурній комунікації.
  3. Причини виникнення й види міжкультурних конфліктів.

**Тема 6. Результати міжкультурної комунікації**

*Варіант 9.*

1. Ефективна комунікація та її елементи.
2. Поняття і сутність толерантності.
3. Рівні міжкультурної компетенції і засоби її підвищення.

*Варіант 10.*

1. Структура комунікативної компетенції.
2. Толерантність як результат міжкультурної комунікації.
3. К. Ситарам та Р. Когделл про підвищення результативності міжкультурної комунікації.

*Варіант 11.*

1. Елементи комунікативної компетенції.
2. Толерантність та інтолерантність.
3. Шляхи подолання міжкультурних конфліктів.

**ПИТАННЯ ДЛЯ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ  
З КУРСУ “МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ”**

1. Місце “Міжкультурної комунікації” в системі культурологічного знання.
2. “Міжкультурна комунікація” як гуманітарна дисципліна.
3. Міждисциплінарний характер “Міжкультурної комунікації”.
4. Предмет, об’єкт і суб’єкт міжкультурної комунікації як галузі наукового знання.
5. Методологічні засади міжкультурної комунікації як галузі наукового знання.
6. Предмет і завдання міжкультурної комунікації як навчальної дисципліни.
7. Історичні фактори і обставини виникнення міжкультурної комунікації.
8. Етапи розвитку міжкультурної комунікації в США.
9. Утвердження міжкультурної комунікації в Європі.
10. Основні напрямки і підходи досліджень в міжкультурної комунікації.
11. Поняття міжкультурної комунікації. Основні підходи до визначення міжкультурної комунікації.

12. Спілкування і комунікація: спільне і відмінне.
13. Структура міжкультурної комунікації: причини, форми, види, типи і результати комунікації.
14. Поняття макро- і мікрокультури в МКК.
15. Сутність міжкультурної комунікації.
16. Детермінанти міжкультурної комунікації.
17. Форми міжкультурної комунікації.
18. Аккультурація в міжкультурній комунікації.
19. Поняття інкультурації в міжкультурній комунікації.
20. “Культурний шок” та його місце у засвоєнні “чужої” культури.
21. Види міжкультурної комунікації.
22. .Вербальна комунікація.
23. Форми вербальної комунікації.
24. Стили вербальної комунікації.
25. Контексти вербальної комунікації.
26. Невербальна комунікація та її сутність.
27. Кінесика як вид невербальної комунікації.
28. Проксеміка як вид невербальної комунікації.
29. Хронеміка як вид невербальної комунікації.
30. Окулістика, такесика та сенсорика як види невербальної комунікації.
31. Сутність і засоби паравербальної комунікації.
32. Проблема розуміння в МКК.
33. Процес сприйняття та його основні детермінанти.
34. Міжособистісна аттракція та її основні елементи.
35. Атрибуція та її роль у міжкультурній комунікації.
36. Природа міжкультурних конфліктів. Причини їх виникнення та способи подолання.
37. Результати міжкультурній комунікації.
38. Ефективна комунікація та її елементи.
39. Поняття і сутність толерантності.

40. Толерантність в міжкультурній комунікації.
41. поняття “культурної компетенції” та її основні компоненти.
42. Рівні міжкультурної компетентності та способи її підвищення.
43. Особливості теорій міжкультурної комунікації.
44. Теорія високо- і низькоконтекстуальних культур Е. Холла.
45. Теорія культурних вимірів Г. Хофштеде.
46. Дистанція влади як показник виміру культури (за Г. Хофштеде).
47. Індивідуалізм-колективізм як показник виміру культури (за Г. Хофштеде).
48. Маскулінність-фемінність як показник виміру культури (за Г. Хофштеде).
49. Запобігання невизначеності як показник виміру культури (за Г. Хофштеде).
50. Теорія культурної грамотності Е. Хирша.
51. Модель засвоєння чужої культури М. Беннета.

## **Додаток Е**

### **Полікультурний тренінг**

Еріх та Алі<sup>1</sup>

Проблема, що розглядається: соціокультурні стереотипи.

Мета:

— дослідити образи й уявлення, які ми маємо про людей із інших культур, соціальних груп тощо;

— поінформувати учасників тренінгу про те, як ці уявлення зумовлюють наші очікування щодо людей, які належать до інших соціокультурних груп.

Час проведення: 30 хвилин.

Рекомендована кількість учасників: 8-10 (більші групи можуть бути додатково поділені).

Підготовка й матеріали:

---

<sup>1</sup> Джерело: All Different — All Equal. Education Pack : Ideas, Resources, Methods & Activities for Informal Intercultural Education with Young People & Adults / P. Brander, C. Cardenas, R. Gomes, M. Taylor, J. Abad. — Strasbourg : Council of Europe, 1995. — P. 63-64.

- м'яч (для тенісу);
- письмове приладдя для спостерігача;
- великий аркуш паперу й маркер або дошка й крейда / маркер.

Інструкції:

1. Просимо учасників сісти колом.
2. Запрошуємо одного з них бути спостерігачем. Йому доведеться розміститися за межами кола й занотовувати оповідання, котре буде створено.
3. Пояснюємо решті учасників групи, що разом вони створюватимуть спільне оповідання. Для визначення черговості використовуємо м'яч.
4. Потім скажіть: *«Це історія Еріха, юнака з Мюнхена»* і передайте м'яч одному з членів групи та запросіть продовжити розповідь одним-двома реченнями, після чого м'яч переходить далі.
5. Продовжуйте таким чином, щоб оповідання створювалося спільними зусиллями.
6. Після 10-12 циклів просите повернути м'яч ведучому й говорите: *«Еріх знайомий із Алі, хлопчиком із кримського села, який також має свою історію»* і передаєте м'яч назад до кого-небудь із присутніх і просите продовжити історію Алі.
7. Надалі для складання оповідання відводите 10-15 хвилин.

Тлумачення й оцінювання:

Попросіть спостерігача прочитати записи, які він занотував під час складання оповідання. Потім просимо групу сказати, як складені оповіді про Еріха й Алі відображують відмінності у їхньому житті й прокоментувати те, як це співвідноситься з образами, котрі ми маємо про молодих людей із Німеччини й Криму. Основні положення дискусії запишіть на дошці. Запитайте, яке походження мають ці уявлення. Чи всі мають подібні уявлення про Німеччину та Крим? Чому? Чому ні?

Підказки для організатора:

Краще, якщо оповідання складаються спонтанно й зі швидким темпом. В цьому випадку спостерігач, можливо, матиме труднощі в записуванні всього, що відбуватиметься. Цю проблему можна вирішити залученням ще одного спостерігача або фіксуючи оповідання за допомогою аудіоапаратури.

Важливо, щоб діяльність від самого початку була представлена просто як створення оповідання спільними зусиллями.

Імена персонажів підводять групу до теми, яку ви хочете дослідити. Тому, якщо, наприклад, ви хочете виявити ставлення до іммігрантів, подані імена повинні традиційно асоціюватися з представниками більшості й іммігрантами. Відповідно, якщо хочете вивчити уявлення про чоловіків і жінок, оберіть чоловічі та жіночі імена.

Даний тренінг може бути пристосований практично до будь-якої ситуації, де наявна соціокультурна дискримінація, установкою дії в першому реченні оповіді: *«це історія Сергія, ВІЛ-інфікованого ...»* або *«це історія Марії, інваліда ...»* і порівнянням із життям кого-небудь із більшості в суспільстві.

Варіанти проведення:

1. Діліть групу на дві підгрупи і просіть кожну працювати зі створенням тільки однієї з історій. Потім оповідання порівнюють. Цей різновид проведення тренінгу має ту перевагу, що учасники не підозрюють, що історії будуть порівнюватися.

Важливо, щоб учасники в підгрупах обиралися у випадковому порядку. Допоможуть дві розрізані за кількістю учасників листівки (складання *пазлу*) або інший подібний спосіб.

2. Сформууйте дві підгрупи і просіть кожну намалювати чи записати біографії головних дійових осіб або важливі моменти у їхньому житті. Потім порівняйте дві біографії або оповіді.

Запитання для післядії:

Якби головні персонажі помінялися місцями проживання, як би вони



почувалися у незвичному середовищі соціокультурної обмеженості?

### Перші враження

Проблеми, що розглядаються:

- особистісне ставлення до інших людей;
- стереотипи;
- припущення про оточуючих людей на підставі дуже непевної та суб'єктивної інформації.

Мета:

- порівняння відмінностей у перших враженнях різних людей щодо оточуючих;
- виявлення впливу минулого особистісного досвіду на перші враження про інших людей;
- застереження щодо того, як суб'єктивне враження впливає на нашу поведінку і ставлення до інших.

Час проведення: 30 хвилин.

Рекомендована кількість учасників: 4-12.

Підготовка й матеріали:

- підберіть із журналів фотографії людей (по кількості учасників), які мають цікаві / незвичні обличчя;
- наклейте фотокартки у верхній частині аркушів паперу, залишивши достатньо місця внизу.

Інструкції:

1. Попросіть учасників сісти колом і роздайте кожному по аркушу з фотографією.
2. Пропонуємо присутнім ознайомитися з фотокартками і записати власні перші враження про особу, котра на них зображена, внизу сторінки.
3. Потім просимо згорнути папір так, щоб приховати написане, і передати аркуш наступному учасникові.
4. Іншим потрібно також оглянути фото і записати своє перше враження внизу сторінки вище над згином, потім аркуш згортають знову,

приховуючи написане, й передають далі.

5. Дія повторюється, доки всі фотокартки не будуть переглянуті всіма учасниками і кожен не запише свою думку про зображених осіб.

6. Тепер дозволяється розгорнути аркуші й порівняти різні перші враження про зображених осіб.

Тлумачення й оцінювання:

Обговоріть те, що відбувалося, і чому навчилися учасники:

— як група?

— які несподіванки вам зустрічалися?

— на чому ґрунтувалися ваші перші враження?

— опишіть приклади із вашого життя, коли ви мали цілковито неправильне перше враження про кого-небудь;

— які це мало наслідки?

— що дана діяльність дозволяє дізнатися про себе й інших?

Підказки для організатора:

Перед тим, як починати, переконайтеся, що кожен із учасників групи правильно зрозумів інструкції. Можливо, не зайвим буде продемонструвати, де слід записувати і як згортати аркуш паперу.

Підтримуйте між учасниками швидкий темп обміну фотокартками, не дозволяючи думати занадто довго: вам потрібні саме їхні перші враження.

Уникайте вибору фотографій із зображеннями відомих людей.

Намагайтеся включати фотографії несхожих людей, зокрема різного віку, культури, етнічних груп, із наочно наявними психофізичними вадами й без них тощо.

Будьте готові до часом жорстоких суджень, бездумних аргументів і суперечок навколо окремо виявленого ставлення. У залежності від розміру групи, коментарі, можливо, не завжди будуть анонімними. Не дозволяйте учасникам критикувати один одного за їхні думки, але зосереджуйте увагу й обговорення на обґрунтованих і переконливих коментарях.

Варіанти проведення:

Якщо розмір групи великий, хорошим є такий варіант проведення тренінгу: за допомогою мультимедійного проектора фотокартки проектуються на великий екран. Далі просимо кожного учасника записати власні перші враження на пронумерованих у відповідності до кількості фотокарток невеликих аркушах паперу, збираючи їх після демонстрації кожної наступної, а потім виголошуємо занотовані думки.

Завдання для післядії:

Запропонуйте описати представника тієї чи іншої соціокультурної групи, наприклад, людину з високим / низьким соціальним статусом, нетрадиційними культурними, релігійними чи іншими переконаннями й орієнтаціями. Організуйте культурний захід із демонстрацією мультимедійних матеріалів, зокрема фільмів і музичних творів, які представляють відмінну для більшості культуру.

### Додаток Ж

Заклади педагогічної освіти і програми підготовки вчителя в Канаді

Провінція *Альберта*

Назва закладу	Електронний ресурс
Факультет Св. Джина, Університет Альберти	<a href="http://www.fsj.ualberta.ca/">http://www.fsj.ualberta.ca/</a>
Педагогічний факультет, Університет Альберти	<a href="http://www.education.ualberta.ca/">http://www.education.ualberta.ca/</a>
Педагогічний факультет, Університет Калгарі	<a href="http://external.educ.ucalgary.ca/">http://external.educ.ucalgary.ca/</a>
Педагогічний факультет, Конкордія, університетський коледж Альберти	<a href="http://education.concordia.ab.ca/">http://education.concordia.ab.ca/</a>
Програма з освітньої підготовки вчителів, університетський коледж Кінгс	<a href="http://www.kingsu.ab.ca/Bedpage/welcome.shtm">http://www.kingsu.ab.ca/Bedpage/welcome.shtm</a>
Педагогічний факультет, Університет	<a href="http://www.edu.uleth.ca/">http://www.edu.uleth.ca/</a>

Лесбрідж	
----------	--

Провінція *Британська Колумбія*

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічний факультет, Університет Британської Колумбії	<a href="http://www.educ.ubc.ca/">http://www.educ.ubc.ca/</a>
Освітнє відділення, університетський коледж Маласпіна	<a href="http://web.mala.bc.ca/education/index.htm">http://web.mala.bc.ca/education/index.htm</a>
Педагогічний факультет, Університет Сімона Фрайзера	<a href="http://www.educ.sfu.ca/">http://www.educ.sfu.ca/</a>
Освітня школа, Університет Томсон Ріверс	<a href="http://www.cariboo.bc.ca/education/index.html">http://www.cariboo.bc.ca/education/index.html</a>
Освітня школа, Університет Трінті Вестерн	<a href="http://www.twu.ca/education/">http://www.twu.ca/education/</a>
Програма з освіти дорослих, університетський коледж Фрейзер Веллі	<a href="http://www.ucfv.bc.ca/aded">http://www.ucfv.bc.ca/aded</a>
Педагогічний факультет, Університет Північної Британської Колумбії	<a href="http://www.unbc.ca/education/">http://www.unbc.ca/education/</a>
Педагогічний факультет, Університет Вікторія	<a href="http://www.educ.uvic.ca/">http://www.educ.uvic.ca/</a>

Провінція *Манітоба*

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічний факультет, Університет Брендон	<a href="http://www.brandonu.ca/Academic/Education/">http://www.brandonu.ca/Academic/Education/</a>
Педагогічний факультет, Університет Манітоба	<a href="http://www.umanitoba.ca/faculties/education">http://www.umanitoba.ca/faculties/education</a>
Освітнє відділення, університетський коледж Св. Боніфація	<a href="http://www.ustboniface.mb.ca/su/programmesofferts/index.shtml">http://www.ustboniface.mb.ca/su/programmesofferts/index.shtml</a>

Педагогічний університет Вінніпег	<a href="http://www.uwinnipeg.ca/academic/as/education/index.htm">http://www.uwinnipeg.ca/academic/as/education/index.htm</a>
-----------------------------------	---

Провінція *Нью Брунсвік*

---

Назва закладу	Електронний ресурс
Факультет освітніх наук, Університет де Монктон	<a href="http://www.umoncton.ca/educ/page.htm">http://www.umoncton.ca/educ/page.htm</a>
Педагогічний факультет, Університет Нью Брунсвік	<a href="http://www.unbf.ca/education/">http://www.unbf.ca/education/</a>
Освітнє відділення, Університет Св. Томаса	<a href="http://www.stthomasu.ca/academic/educ/index.htm">http://www.stthomasu.ca/academic/educ/index.htm</a>

Провінція *Ньюфаундленд і Лабрадор*

---

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічний факультет, Меморіальний Університет Ньюфаундленд	<a href="http://www.mun.ca/educ">http://www.mun.ca/educ</a>

Провінція *Нова Шотландія*

---

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічна школа, Університет Акадія	<a href="http://ace.acadiau.ca/fps/educ/home.htm">http://ace.acadiau.ca/fps/educ/home.htm</a>
Педагогічне відділення, Університет Св. Вінсента	<a href="http://www.msvu.ca/education/">http://www.msvu.ca/education/</a>
Освітнє відділення, Університет Св. Франциса Хав'єра	<a href="http://www.stfx.ca/academic/education/">http://www.stfx.ca/academic/education/</a>
Педагогічний факультет, Університет Св. Анни	<a href="http://www.usaintanne.ca/facultes_departements/professionels.php">http://www.usaintanne.ca/facultes_departements/professionels.php</a>

Провінція *Онтаріо*

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічний факультет, Університет Брок	<a href="http://www.brocku.ca/fed/">http://www.brocku.ca/fed/</a>
Педагогічний факультет, Університет Лейкхед	<a href="http://education.lakeheadu.ca/">http://education.lakeheadu.ca/</a>
Школа освітніх наук, Університет Лорентіна	<a href="http://www.laurentian.ca/educ/index.htm">http://www.laurentian.ca/educ/index.htm</a>
Педагогічний факультет, Університет Ніпіссінг	<a href="http://www.nipissingu.ca/education/">http://www.nipissingu.ca/education/</a>
Освітня школа, Університет Інституту технологій Онтаріо	<a href="http://education.uoit.ca/">http://education.uoit.ca/</a>
Педагогічний інститут Онтаріо, Університет Торонто	<a href="http://www.oise.utoronto.ca/">http://www.oise.utoronto.ca/</a>
Педагогічний факультет, Університет Оттави	<a href="http://www.uottawa.ca/academic/education">http://www.uottawa.ca/academic/education</a>
Педагогічний факультет, Університет Квінс	<a href="http://educ.queensu.ca/index.html">http://educ.queensu.ca/index.html</a>
Освітнє відділення, Коледж Ріддімер	<a href="http://www.redeemer.on.ca/academics/education/">http://www.redeemer.on.ca/academics/education/</a>
Педагогічний факультет, Університет Західного Онтаріо	<a href="http://www.uwo.ca/edu">http://www.uwo.ca/edu</a>
Педагогічний факультет, Університет Віндзор	<a href="http://www.uwindsor.ca/edfac">http://www.uwindsor.ca/edfac</a>
Педагогічний факультет, Університет Йорк	<a href="http://www.edu.yorku.ca/">http://www.edu.yorku.ca/</a>
Служба педагогічної підготовки вчителів	<a href="http://www.ouac.on.ca/teas">http://www.ouac.on.ca/teas</a>
Педагогічна програма Онтаріо, Університет Чарльза Стурта	<a href="http://www.charlessturt.ca/">http://www.charlessturt.ca/</a>

Провінція *Прінс Едвард Айленд*

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічний факультет, Університет Прінс Едвард Айленд	<a href="http://www.upei.ca/~fac_ed">http://www.upei.ca/~fac_ed</a>

Провінція *Квебек*

Назва закладу	Електронний ресурс
Освітня школа, Університет Бішопс	<a href="http://www.ubishops.ca/gse/index.html">http://www.ubishops.ca/gse/index.html</a>
Відділення освіти, Університет Конкордіа	<a href="http://artsci-ccwin.concordia.ca/education">http://artsci-ccwin.concordia.ca/education</a>
Відділення освітніх наук, Університет Чікоутімі	<a href="http://www.uqac.ca/administration_services/dsep/">http://www.uqac.ca/administration_services/dsep/</a>
Відділення освітніх наук, Університет Монреаль	<a href="http://www.unites.uqam.ca/fedu/">http://www.unites.uqam.ca/fedu/</a>
Відділення освітніх наук, Університет Рімоускі	<a href="http://www.uqar.qc.ca/ProgrammesFormation/choisir/domaine-1.asp">http://www.uqar.qc.ca/ProgrammesFormation/choisir/domaine-1.asp</a>
Відділення освітніх наук, Університет Троїс-Рив'єра	<a href="http://www.uqtr.ca/education/">http://www.uqtr.ca/education/</a>
Відділення освітніх наук, Університет Абітібі-Теміскамінг	<a href="http://www.uqat.ca/Repertoire/Programmesdetudes/Index.asp?menu=Programmesdetudes&amp;sousmenu=educ">http://www.uqat.ca/Repertoire/Programmesdetudes/Index.asp?menu=Programmesdetudes&amp;sousmenu=educ</a>
Відділення освітніх наук, Університет Онтауас	<a href="http://www.uqo.ca/secteurs/education/">http://www.uqo.ca/secteurs/education/</a>
Педагогічний факультет, Університет Шербрук	<a href="http://www.usherbrooke.ca/education/">http://www.usherbrooke.ca/education/</a>
Факультет освітніх наук, Університет	<a href="http://www.fse.ulaval.ca/">http://www.fse.ulaval.ca/</a>

Лаваль	
Факультет освітніх наук, Університет Монреаль	<a href="http://www.scedu.umontreal.ca/">http://www.scedu.umontreal.ca/</a>
Педагогічний факультет, Університет Макгілл	<a href="http://www.education.mcgill.ca/">http://www.education.mcgill.ca/</a>

Провінція *Саскачеван*

---

Назва закладу	Електронний ресурс
Педагогічний факультет, Університет Регіна	<a href="http://dell2500.educ.uregina.ca/">http://dell2500.educ.uregina.ca/</a>
Педагогічний коледж, Університет Саскачеван	<a href="http://www.usask.ca/education/">http://www.usask.ca/education/</a>

Територія *Юкон*

---

Назва закладу	Електронний ресурс
Освітня програма з етнічної підготовки вчителів, Коледж Юкон	<a href="http://www1.yukoncollege.yk.ca/programs/yntep/index.php">http://www1.yukoncollege.yk.ca/programs/yntep/index.php</a>