

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА: СВІТОВІ КОНЦЕПЦІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

POLYCULTURAL EDUCATION: WORLD CONCEPTS OF THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

Статтю присвячено проблемі формування концепцій полікультурної освіти у світовому вимірі з огляду на злободенність питання для вітчизняної системи освіти, що пов'язано з розгортанням глобалізаційних процесів, розвитком масової культури, інформаційним вибухом кінця ХХ ст., збільшенням впливовості телекомунікації тощо. Констатовано, що в умовах появи та розвитку означених вище процесів у середині ХХ ст. концепт мультикультуралізму став розглядатися як інструмент, що сприяє взаємозбагаченню культур і побудові гармонійного суспільства. Тож його аналіз, вивчення витоків та тенденцій розвитку спонукало науковців різних країн до формування різних концепцій полікультурності, які відбивали особливості розвитку процесу у тій чи іншій країні. Обґрунтовано, що встановлення модифікації ідей полікультурності у світовому освітньому просторі потребує систематизації поглядів учених та конкретизації запропонованих ними концепцій задля подальшого визначення вітчизняного варіанту освітньої полікультурності. Серед низки концепцій полікультурності, які існують у світовому просторі, визначено та охарактеризовано теорію висококонтекстуальних та низькоконтекстуальних культур (Е. Холл, Г. Трагер), теорію культурних вимірів (Г. Хофстеде); теорію культурної грамотності (Е. Хирш); теорію генетичного детермінізму (А. Дженсен); теорію полікультурної освіти (Дж. Бенкс) тощо. Визначено, що концепція полікультурності у світовому вимірі тісно пов'язана з питаннями громадянства та громадянської освіти. Тож питання полікультурної освіти розглядаються зарубіжними науковцями у широкому історико-політичному та економічному контекстах, що пов'язують із поширенням до освітніх практик ідей лібералізму та демократизму. Констатовано, що окреслені теорії дали поштовх до формування у світовому освітньому дискурсі низки освітніх концепцій, які суголосні ідеям полікультурності, зокрема концепції глобальної освіти та концепції міжкультурної освіти. Визначено, що сучасний розвиток полікультурності в освіті базується на її розумінні як дієвого механізму подолання дискримінаційних практик щодо представників та представниць різних (зокрема, етнічних) соціальних груп та всіх рівнях існування педагогічної системи (вчитель, учні, батьки, шкільна політика, шкільна громада, вся освітня система та освітнє законодавство).

Ключові слова: полікультурність, мультикультуралізм, освітня концепція, глобальна освіта, дискримінація.

The article is devoted to the problem of forming concepts of polycultural education in the world dimension given the urgency of the issue for the domestic education system, which is associated with the deployment of globalization, mass culture, information explosion of the late twentieth century. It is stated that in the conditions of emergence and development of the above-mentioned processes in the middle of the XX century the concept of multiculturalism began to be seen as a tool that contributes to the mutual enrichment of cultures and building a harmonious society. Therefore, his analysis, study of the origins and trends of development prompted scientists from different countries to form different concepts of multiculturalism, which reflected the peculiarities of the development of the process in a country. It has been substantiated that the establishment of modifications of the ideas of polyculturalism in the world educational space requires the systematization of the views of scientists and the concretization of the concepts proposed by them, in order to further determine the domestic version of the educational field of culture. Among a number of concepts of polyculturalism that exist in the world space, the theory of high-context and low-context cultures (E. Hall, G. Trager), the theory of cultural dimensions (G. Hofstede), the theory of cultural literacy (E. Hirsch), the theory of genetic determinism (A. Jensen) the theory of multicultural education (J. Banks) and others. It is determined that the concept of polyculturalism in the world dimension is closely related to the issues of citizenship and civic education. Therefore, the issue of polycultural education is considered by foreign scholars in a broad historical, political and economic context, which is associated with the spread of the ideas of liberalism and democracy in educational practices. It was stated that these theories gave impetus to the formation in the world educational discourse of a number of educational concepts that are consonant with the ideas of polyculturalism, in particular the concept of global education and the concept of intercultural education. It has been determined that the modern development of polyculturalism in education is based on its understanding as an effective mechanism for overcoming discriminatory practices against male-representatives and female-representatives of various (including ethnic) social groups and all levels of the existence of the pedagogical system (teacher, students, parents, school policy, school community, the entire educational system and educational legislation).

Key words: polyculturalism, multiculturalism, educational concept, global education, discrimination.

УДК 37.91.03: [008:32]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.3>

Кругленко Л.В.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Криворізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.
До сфери наукового вивчення ідея полікультурності увійшла порівняно нещодавно. Витоки ідеї у світовому просторі відносять до повоєнного часу (середина ХХ ст.). Саме тоді завдяки історичним подіям світового масштабу відбулося значне роз-

ширення національної взаємодії, посилення міграційних процесів, що призвело до змін в етнічному складі низки держав та викликало необхідність пошуку шляхів подолання расових та міжетнічних бар'єрів, визначення причин їх снування та встановлення відносин культурного діалогу та співпраці

між представниками різних націй та етнічних груп. Соціально-політичні передумови цього явища описує І. Сікорська: «Численні мігранти, переважно вихідці з країн третього світу, заповнили Європу та не виявляли готовності асимілюватися. Більше того, вони об'єднувалися в різні етнічні спільноти, що допомагало їм не тільки виживати в нових для них умовах, а й активно відстоювати свої права, у тому числі й право на збереження культури, традицій і звичаїв, що існували на їхній батьківщині».

Сьогодні актуалізацію у світовому вимірі як проблему міжкультурної комунікації вітчизняні вчені (Н. Авшенюк, С. Бережна, І. Білецька, В. Мельник, І. Омелянчук, С. Шандрук тощо) пов'язують із розгортанням глобалізаційних процесів, розвитком масової культури, інформаційним вибухом кінця ХХ ст., збільшенням впливовості засобів масової інформації, нових технологій телекомунікації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У умовах появи та розвитку означених вище процесів концепт мультикультуралізму став розглядатися як інструмент, що сприяє взаємозбагаченню культур і побудові гармонійного суспільства, тому в середині ХХ ст. актуалізоване питання було передусім серед зарубіжних учених, серед яких: Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer), П. Бателаан (P. Batelaan), Дж. Бенкс (J. Banks), К. Грант (C. Grant), Ж. Геї (G. Gay), Л. Девидман (L. Davidman), В. Нікс, С. Ніето (S. Nieto), Дж. Огбу (J. Ogbu), К. Слітер (C. Sleeter), Г. Трагер (George Leonard Trager), Г. Уїлбаррі (H. Ulibarri), Р. Хенві (R. Henvey), Е. Хірш (E. D. Hirsch), Е. Холл (E. Hall), Г. Хофстеде (G. Hofstede) та ін. Тоді як у СРСР (до складу якого входила Україна) було оголошено курс на міжетнічне братерство та констатовано створення нового типу особистості – «радянської людини», країни світу намагалися встановити причини соціальних конфліктів та дійти порозуміння між усіма членами суспільства. Найбільш багато у цьому русі було зроблено у США, Канаді та Австралії, які, за твердженням Н. Авшенюк, «сприйняли ідею педагогічного мультикультуралізму як політичну відповідь на багатокультурність суспільства» [1, с. 40].

Сучасна вітчизняна наука надзвичайно уважно поставилася до проблеми вивчення світового досвіду та визначила низку панівних тенденцій та моделей утілення ідей полікультурності у світовій освітній практиці. Цю позицію (щодо користі досвіду полікультурної освіти у США для України) слушно обґрунтовує І. Білецька, коли констатує: «Оскільки США – суспільство культурного, етнічного, расового і релігійного розмаїття (як і Україна), то узагальнення позитивного досвіду плюралізму і рівності у суспільному житті цієї країни може бути корисним для нашої держави» [4, с. 169].

Мета статті. Установлення модифікацій ідей полікультурності у світовому освітньому просторі

потребує систематизації поглядів учених та конкретизації запропонованих ними концепцій задля подальшого визначення вітчизняного варіанту освітньої полікультурності.

Виклад основного матеріалу. На кінець ХХ – початок ХХІ ст. світовою спільнотою запропоновано декілька провідних концепцій, у межах яких розвивалися та набували конкретизації ідеї полікультурності. До низки таких концепцій вітчизняні вчені (Т. Данілова, Я. Стихальська, Л. Сідун, А. Щербакова та ін.) відносять: теорію висококонтекстуальних та низькоконтекстуальних культур (Е. Холл, Г. Трагер); теорію культурних вимірів (Г. Хофстеде); теорію культурної грамотності (Е. Хірш); теорію генетичного детермінізму (А. Дженсен); теорію полікультурної освіти (Дж. Бенкс) тощо. Коротко охарактеризуємо визначені вище теорії полікультурності, оскільки саме вони визначили сучасні підходи для визначення сутності полікультурної освіти у світовому та вітчизняному вимірах.

Теорія високо– та низькоконтекстуальних культур була сформульована у праці Е. Холла та Г. Трагера «Культура як комунікація» (Culture as Communication, 1954 р.). Саме тут уперше було запропоновано використовувати поняття міжкультурної комунікації (intercultural communication) та підкреслено роль культури у спілкуванні між людьми різних країн. Концепцію було продовжено наприкінці 70-х років, коли Е. Холл видав книгу «За межами культури» (Beyond culture, 1976 р. [17]), де було сформульовано особливості різних культурних груп, а отже, визначено умовні «культурні системи», що насичуються певним смислом завдяки контексту (особливості мовлення, донесення відкритої/прихованої інформації, зоровий контакт, невербальне спілкування тощо). Відповідно до того, в яких культурах контекст має більше чи менше значення для розуміння інформації, дослідником було визначено культури «висококонтекстуальні» (high-context) та «низькоконтекстуальні» (low-context).

Теорію культурних вимірів було розроблено на початку 80-х років ХХ ст., коли голландський антрополог Г. Хофстеде (Geert (Gerard Hendrik) Hofstede) у праці «Наслідки культури: порівняння цінностей, поведінки, інституцій та організацій у різних країнах» (Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations, 1981 р.) запропонував типологію культур, що базувалася на низці визначених універсальних параметрів: індивідуалізм/колективізм (individual orientation vs. group orientation); дистанція влади (power distance); допустимість невизначеності (certainty); досягнення цілей (achievement); орієнтація на час досягнення цілей (time orientation); задоволення (indulgence) [18].

Теорія культурної грамотності, автором якої є Е. Хірш (Eric Donald Hirsch Jr.), викладена у статті

«Культурна грамотність» (1983 р.) та оформлена у окремим виданням (*Cultural Literacy. What every American needs*/«Культурна грамотність: що повинен знати кожен американець», 1987 р.) [19]. Відстоюючи необхідність підвищення культурного рівня американців за рахунок їхньої обізнаності з літературними творами, історичними фактами та культурними атрибутами, Е. Хірш звертає особливу увагу на освіту, яку вважав «антипрогресивною», оскільки вона допомагає «зберегти політичний та економічний статус-кво». На думку американських учених, Е. Хірш стверджував, що «грамотність – це не лише питання розшифровки рядків літер, які складають слова або значення кожного слова послідовно. Це питання розшифровки контексту: оточуюча матриця речей, про які йдеться в тексті, і речей, що їх передбачає» [21]. Саме на необхідності розуміння контексту (*background information*), тобто наявності широкої культурної грамотності, наголошував Е. Хірш [19].

Також важливим із позицій нашої роботи є те, що вчений констатував наявність внутрішньої культурної боротьби в Америці, де з «офіційної історії культури» були вилучені історії культур інших етносів, що тут живуть. Утім, поступово (на кінець першого десятиліття XXI ст.) у культурному середовищі стверджувалося розуміння єдності нації, про що влучно пише Е. Лю: «Американська культура бере сегменти ДНК – генетичну та культурну – з усієї планети і повторно сплавляє їх на щось раніше не уявлене» [21]. Так «народжується» єдина американська культура, а отже, і розуміння важливості ідеї «мультикультуралізму» для США сьогодні. Таким чином, концепція «культурної грамотності» пов'язана з концепціями мультикультурної комунікації та генетичного детермінізму.

Отже, важливим вважаємо зауваження В. Желанової про те, що у США ідея «полікультурності» пройшла шлях від ідеї асиміляції до теорії акомодатії етнічних груп, сутність якої – «пріоритетне ставлення до самоцінності кожної групи, властивих їй відмінностей як до суспільного багатства. При цьому культурне та етнічне розмаїття не розглядається як об'єкт для усунення» [5, с. 34]. Про такий саме поступ ідей полікультурної освіти у США пише І. Бахов, коли наводить думку Г. Уїлбаррі (H. Ulibarri), який визначає п'ять етапів становлення полікультуралізму у США: «расової психології, заборони рідної мови, тлумачення неосвіченості культурною меншовартістю, культурної допомоги та пошуку «точок культурного дотику» [3, с. 47].

Власне, саме цей шлях розвитку ідей полікультурності відображено у науковому доробку американського вченого Дж. Бенкса. Зокрема, він указує, що в середині XX ст. спостерігалися випадки покарання дітей (мексиканські американці) за те, що вони розмовляли у школі рідною іспанською мовою, оскільки в освіті провідним був

принцип «англовідповідності» [12, с. 130]. На цей час припадає активізація громадського руху етнічних груп за право збереження власної культури у межах національної громадянської культури, що призвело до необхідності перегляду освітніх програм, підручників та освітньої політики США взагалі у напрямі врахування інтересів учнів різних етнічних, расових, культурних та мовних груп. Провідною тезою для культурних діячів – борців за права етнічних меншин – стало твердження, що «культурна демократія повинна співіснувати з політичною та економічною демократією» (*cultural democracy should coexist with political and economic democracy*) [12, с. 130]. Так поступово стверджувалася думка, що попри наявність різних соціальних груп у межах однієї держави повинні бути спільні громадянські інтереси, ідеали, цінності та цілі.

Отже, варто наголосити, що концепція полікультурності у світовому вимірі тісно пов'язана з питаннями громадянства та громадянської освіти. Тож питання полікультурної освіти розглядаються зарубіжними науковцями у широкому історико-політичному та економічному контекстах, що пов'язують із поширенням до освітніх практик ідей лібералізму та демократизму. Цю ситуацію достатньо вичерпно на прикладі США представила С. Шандрук. Вчена констатувала, що станом на січень 2010 р. 12 відсотків (понад 38 млн) населення країни становили уродженці інших країн, що призвело до значного збільшення «діаспорних дітей», тож саме у США намагаються розв'язати питання можливості створення «нації й культури з ресурсів та людей з усього світу» шляхом «аккультурації, адаптації один до одного представників багаточисленних культур, націй, рас, які проживають і приїждять до цієї країни» [10, с. 63]. Тож досвід інтегрування до традиційної культури було збагачено досвідом інкорпорації різних культур. Цей досвід США сьогодні поширюється на європейські країни, які також відчувають значне посилення міграційних процесів.

Визначена концепція має значне поширення у сучасному дискурсі, на що звертає увагу І. Білецька, коли представляє думку американських дослідників Д. Голлнік та Ф. Чінн, які «стверджують, що вона повинна бути концептуалізована так, щоб урахувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей із фізичними та розумовими відхиленнями» [4, с. 169]. Тобто «полікультурність» уже не обмежується етнічним чинником, а прагне до більш широких узагальнень.

Визначені теорії дали поштовх до формування у світовому освітньому дискурсі низки освітніх концепцій, які певним чином суголосні ідеям полікультурності, зокрема концепції глобальної освіти та концепції міжкультурної освіти.

У межах концепції полікультурної освіти, за твердженням О. Троїцької, набуває поширення концепція

освіти глобальної (global education), сутність якої, за словами авторки, полягає у тому, що із загальної системи виховання вона виділяє лише один аспект – формування загальнолюдських почуттів і свідомості. Дві інші суттєві ланки процесу виховання культури міжнародного спілкування (громадянсько–патріотична свідомість і національна та релігійна самосвідомість) у парадигмі глобальної освіти залишаються поза стратегіями й тактиками розвитку особистості» [9, с. 337]. Означена концепція, започаткована у 90-х роках ХХ ст., була формалізована у 1997 р. разом з ухваленням Радою Європи Глобальної хартії освіти (Global Education Charter, далі – Хартія), яка спрямована на шкільну та позашкільну освіту. Метою Хартії стало заохочення політиків та освітян підтримувати ідеї та ідеали глобальної освіти у формальних шкільних програмах. Глобальна освіта має «допомогти людям усвідомити, що глобалізація відображає хід майбутнього соціального розвитку і що від усіх нас залежить, чи сприятимуть події лише привілейованій частині населення Земної кулі чи людству в цілому. Глобальна освіта (і глобальне навчання) є відповіддю на процеси глобалізації та їхні шанси, а також ризики» [14]. На думку авторів Хартії, глобальна освіта, що базується на попередньому досвіді розвинених країн світу (США, Канади), ураховує зв'язок освітньої сфери з іншими соціальними сферами (демографія, політика, культура тощо) та охоплює чотири напрями: взаємозалежність у розвитку; сталий розвиток; екологічну безпеку та права людини (демократія, антирасизм, соціальна справедливість та мир). Очевидно, що концепція глобальної освіти «поглинає» ідеї освітньої полікультурності. Утім, вітчизняні вчені вважають, що ця концепція достатньо обмежена. Зокрема, цієї позиції дотримується П. Кендзьор, коли стверджує, що хоча «глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із тими, що оточують конкретну людину, однак тут менше уваги приділяють питанням, пов'язаним з етнічною ідентичністю, національною самосвідомістю, патріотизмом, а то й нехтують ними поготів» [6, с. 60]. Очевидно, що глобальна освіта спрямована на певну уніфікацію, культурне узагальнення, виховання на світових цінностях, що мають всеохоплюючий концептуальний характер, але ж не актуалізують етнічний аспект.

Одне з визначальних місць у формуванні ідеї полікультурності має концепція міжкультурної освіти, до представників якої належать учені Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer), П. Бателаан (P. Batelaan), В. Нике (W. Nieke). Водночас додамо, що ця концепція у працях сучасних зарубіжних дослідників інколи замінюється поняттям педагогічного інтеркультуралізму (pedagogic interculturalism) [23].

Концепцію міжкультурної освіти обґрунтовано у працях німецького вченого, педагога Георга Ауен-

хамера «Міжкультурна освіта в повсякденному шкільному житті. Приклади того, як школи справляються з полікультурною ситуацією», 1996 р. (Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation), «Міграція як виклик для навчальних закладів», 2001 р. (Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen), «Дисбаланси в системі освіти. Недоліки дітей-мігрантів», 2012 р. (Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder). Характерною працею, у назві якої (на нашу думку) сформульовано концепцію науковця, є робота 2010 р. «Визнайте нерівність, визнайте, що відрізняєтесь! Вибрані тексти з викладання, (міжкультурної) освіти та освітньої політики» (Ungleichheit erkennen, Anderssein anerkennen! Ausgewählte Texte über Unterricht, (interkulturelle) Bildung und Bildungspolitik). Констатуючи ознаки нерівності в освіті, вчений переконаний, що педагогіка має інформувати про об'єктивність причин соціальної нерівності, таким чином, лише критичний аналіз наявних дискримінаційних практик може призвести до їх подолання. На думку вченого, основою міжкультурної освіти (а отже, міжкультурної педагогіки) повинні стати «відстоювання рівності для всіх незалежно від походження» та «повага до Іншого» (das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, Haltung des Respekts für Andersheit) [11, с. 20]. Тож у своїй концепції вчений доходить до ототожнення міжкультурної освіти/педагогіки та міграційної педагогіки, що неоднозначно сприймається сучасниками.

Додамо, що рецензентом згаданої вище книги Г. Ауенхамера (В. Фішер) підкреслено, що термін «міжкультурна освіта/педагогіка» «стосується сфери інтеграційних посібників, які покликані забезпечити участь у суспільному житті у розумінні стратегії розширення можливостей. Метою засобів інтеграції є «рівні можливості шляхом сприяння здатності діяти, зрештою звільняючи залежності»» [16]. Рецензентка вказує на недоцільність ототожнення міжкультурної освіти/педагогіки та міграційної педагогіки, посилаючись на праці П. Мечеріла «Вступ до міграційної педагогіки», 2004 р. (Einführung in die Migrationspädagogik) та Ф. Гамбургера «Прощання з міжкультурною освітою», 2009 р. (Abschied von der Interkulturellen Pädagogik). Міжкультурна освіта з цих позицій лише визнає рівність у різноманітті та окреслює прикладні аспекти освітньої діяльності, натомість міграційна педагогіка вивчає «культурну множинність високодиференційованих суспільств» [16].

Цю ж проблему було розглянуто іншим німецьким вченим – В. Нике (W. Nieke) у працях «Міжкультурне навчання та міжкультурна освіта», 1992 р. (Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Erziehung); «Чи можлива міжкультурна освіта?», 1993 р. (Wie ist Interkulturelle Erziehung möglich?); «Міжкультурне

виховання та освіта», 2000, 2007 pp. (Interkulturelle Erziehung und Bildung) тощо. У цих та інших роботах науковця сформульовано низку принципів міжкультурної освіти (визнання етноцентризму, толерантність, прийняття мов меншин, боротьба з расизмом, протидія етнічним конфліктам, культурне збагачення тощо), що відображають освітню політику країн Європейського Співтовариства.

На думку сучасного німецького вченого Doron Kiesel, у сучасних умовах відбулася зміна головного концепту – від «культури» до «полікультурності» як соціальної реальності, що спонукає освіту стати «посередником між представниками різних культурних традицій та етнічних груп» [20]. Отже, на зміну міжкультурній педагогіці (освіті), що мала «завдання наблизити членів усіх етнічних груп до єдиної соціальної реальності», прийшло нове розуміння того, що всі члени суспільства (а отже, й етнічні групи) повинні мати рівні права, рівне культурне представництво, «ґрунтуючись на принципах однієї Конституції» [20]. Так, полікультурність набуває політичних ознак.

Зокрема, Д. Кінзель зазначає, що в Німеччині розв'язання проблеми пройшло декілька кроків – від створення умов для освіти іноземців (Ausländerpädagogik), яка сприяла збереженню культурної та мовної ідентичності та гарантувала їм повернення додому, через систему освітніх компенсаторних проєктів, спрямованих на підтримку соціокультурної інтеграції іноземців, до концептуалізації проблеми навчання дітей-мігрантів [20]. За слушним зауваженням науковця, ця компенсаторна концепція сприяла появі «педагогіки соціальних конфліктів», нав'язуючи непритаманну освіті функцію «мінімізації соціальних конфліктів». І лише зміна уяви про суспільство як «мультикультурне» (multikulturell) утворення, для якого «різноманітність культур не тягар, а потенціал для розвитку та соціального збагачення», зумовила появу міжкультурної педагогіки/освіти. У визначенні її сутності німецький дослідник спирається на думку Г. Поммерін (G. Pommerin), яка стверджує, що «міжкультурна освіта – це освітня відповідь на реальність полікультурного суспільства, яке сприймає соціальні зміни і, своєю чергою, ініціює інноваційні процеси. Це внесок у виховання миру шляхом вирішення конфліктів. У його основі лежить орієнтована на дитину педагогіка, що розуміється як близькість до життя, самостійна діяльність, безпосередність та врахування індивідуальних відмінностей. Вона базується на розширеній концепції культури, а також на гнучкому культурному та мовному потенціалі німецьких та іноземних дітей» [22].

Зокрема, Пітер Байтелаан (P. Batelaan) разом із Фонс Куманс (Fons Coomans) у 1999 р. видали збірку «Міжнародна основа для міжкультурної освіти, що включає антирасизм та право людини на освіту» (The international basis for intercultural

education including anti-racist and human rights education), яка за змістом свідчить про міжнародне визнання міжкультурної освіти як пріоритетного напрямку розвитку освітньої політики демократичних держав. Ключовими словами цієї політики, на думку авторів, є слова «толерантність», «повага», «дружба», «розуміння», «повага до прав людини та основних прав» [13, с. 18]. Визнаючи наявність нерівності та дискримінації в освітній практиці багатьох країн світу, що зумовлено різними причинами, автори наполягають на необхідності її подолання на всіх рівнях (клас, учитель, шкільна політика, шкільна громада, вся освітня система та освітнє законодавство). Тож міжкультурна освіта розглядається як державна освітня політика, яка має бути реалізована на різних рівнях. Упродовж наступних років П. Байтелаан видав ще кілька праць (Preparing Schools for a Multicultural Learning Society 2000; Intercultural Education in the 21st century: learning to live together, 2003; Cooperative learning in intercultural education, 2006), в яких розглядав конкретні шляхи впровадження міжкультурної освіти для надання учням рівних можливостей навчання.

Згодом означені концепції трансформувалися під впливом світової тенденції щодо подолання дискримінаційних практик у всіх сферах людського життя, «усвідомлення важливості етнічної різноманітності як умови стабільності та культурного багатства суспільства» [5, с. 34], а отже, й умови сталого існування інституту освіти, його відкритості для всіх етнічних груп. Власне, ці обставини, за яких у Європі впродовж останніх десятиріч утворився своєрідний культурний конгломерат (із мовними, релігійними, етнокультурними, етнічними відмінностями» [8, с. 221]), стали основою для визначення феномену полікультурності як складного, суперечливого та неоднозначного, який має різноманітні прояви у різних країнах світу, що зумовлює наявність у світовому вимірі декількох національних моделей «полікультурності».

Аналізуючи сучасний стан розвитку полікультурної освіти у США, І. Бахов констатує наявність тут трициклічної моделі (Д. Голлнік (D. Gollnick) та Ф. Чінн (P. Chinn)) [15], центральне коло якої – поліетнічна освіта; внутрішнє коло (культурні групи) та зовнішнє коло – вивчення культури інших країн [3, с. 7]. Кожен складник моделі «відповідає» за свій напрям полікультурної освіти – від етнічних груп через залучення різних культурних груп, які не сприймаються як етнічні (жіночі, релігійні тощо), до долучення до культур світового масштабу. Наведена модель надзвичайно важлива, оскільки не лише являє собою певне системне утворення полікультурної освіти, а й наголошує на обов'язковості зв'язку між визначеними компонентами. Тож повноцінна полікультурна (міжнародна) освіта, на думку І. Бахова, яку ми повністю поділяємо, неможлива без установалення зв'язків між іншими компонентами структури.

Практично на цей час припадає умовно нормативне врегулювання проблеми у світовому освітньому просторі. Вчені (С. Куліковський, О. Пометун та ін.) вказують на 1996 р. як переломний у роботі світової спільноти над сукупністю компетенцій, які стали своєрідними дескрипторами щодо об'єднання національних систем освіти. Тоді відбувся симпозиум у Берні, на якому міністри освіти країн Ради Європи визначили п'ять груп ключових компетенцій, які мали стати результатами освіти. До кола цих компетенцій віднесено: «компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві. Це – контроль виявів расизму та ксенофобії, прийняття відмінності та повага до інших культур, мов та релігій; компетенції, що належать до оволодіння усною та письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи та соціального життя, профілактика соціальної ізоляції, оволодіння більшою кількістю мов» [7, с. 95–96].

Вітчизняна наукова думка усвідомила необхідність більш-менш точного наукового осмислення поняття «полікультурна освіта» лише наприкінці ХХ ст., свідченням чого є проведення у грудні 1998 р. конференції «Проблеми полікультурної освіти в Україні», у матеріалах якої подано таке визначення: «Полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємобагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [2, с. 51]. Указане визначення на наступні роки стало ключовим у спрямуванні науково-теоретичного пошуку вітчизняних учених.

Висновки. Викладене вище дає змогу констатувати, що на кінець ХХ ст. у світовому вимірі ідеї полікультурності формувалися в надрах низки освітніх теорій (висококонтекстуальних та низькоконтекстуальних культур, культурних вимірів, культурної грамотності, генетичного детермінізму, теорія полікультурної освіти тощо), які дали поштовх для визнання полікультурності провідним напрямом світової освітньої політики як політики соціальної, спрямованої на визнання рівності всіх членів суспільства, коли освіта стає регуляторним механізмом урівноваження інтересів усіх із одночасним збереженням групових проявів культурної різноманітності та неповторності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авшенюк Н.М. Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії : методичні рекомендації. Київ, 2011. 91 с.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації /

В. Подкопаєв та ін. ; за редакцією О. Гриценка. Київ : УЦКД, 2001. 58 с.

3. Бахов І.С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 624 с.

4. Білецька І.О. Іншомовна освіта США: полікультурні засади. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 1. С. 168–174.

5. Желанова В.С. Генеза полікультурної освіти в США. *Вісник Запорізького національного університету*. 2017. № 5. С. 34–41.

6. Кендзьор П.І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра пед. н. : 13.00.07. Київ, 2017. 504 с.

7. Куліковський С. Генеза поняття «компетентність» в європейській та українській науці. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. С. 92–103.

8. Мельник В.В. Полікультурність у контексті глобалізації: соціально-філософський аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2005. Вип. 22. С. 217–229.

9. Троїцька О.М. Філософсько-освітній вимір можливостей та потенціалу «полікультурності». *Гілея*. 2015. № 98. С. 336–339.

10. Шандрук С.І. Іншомовна освіта у США з позицій мільтікультурності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. VII. С. 62–65.

11. Auernheimer G. Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2012. 179 s.

12. Banks J.A. Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*. 2008. № 37(3). P. 129–139.

13. Batelaan P. & Coomans F. The International Basis for Intercultural Education including anti-racist and human rights education. *2nd Edition. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE) in cooperation with UNESCO and the Council of Europe*. 2008. October, 1.

14. Council of Europe. GLOBAL EDUCATION CHARTER by Dakmara Georgescu. Institute for Educational Sciences, Bucharest. August, 1997. URL: <https://rm.coe.int/168070f05d>.

15. Gollnick D.M., Chinn P.C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. 10th Edition, Pearson education. 2017. 352 p.

16. Fischer V. Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2012. 179 s.

17. Hall Edward T. Beyond culture. New York, London, Toronto: Anchor Books; Doubleday, 1976. 320 p.

18. Hofstede Geert H. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. SAGE, 2001. 596 p.

19. Hirsch E.D., Jr. Cultural Literacy. What every American needs know. N.Y., 1988. 22 p.

20. Kiesel D. Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung. Spezial*. 2003. № 3.

21. Eric Liu What Every American Should Know. Defining common cultural literacy for an increasingly diverse nation. *The Atlantic*. 2015. July, 3.

22. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. *Zielsprache Deutsch*. 1984. № 3.

23. Tupas R. Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education* 25(4) · July 2014.