

УДК 378.064.2+371.15

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У СПЕЦИФІЦІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Тетяна Гринкевич, Світлана Цюра

*Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Дорошенка, 41, 79000 Львів, Україна*

Розглянуто педагогічну взаємодію як спрямовану на підготовку до життя у багатокультурній спільноті. Синтезовано досвід вивчення полікультурного шкільного соціуму розвинених зарубіжних країн. Розкрито позитивні та негативні наслідки цього явища, визначено специфіку функціонування педагогічного багатокультурного середовища та підготовки до роботи у ньому майбутніх педагогів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, підготовка вчителя, багатокультурність, толерантність, цінності, адаптація, світогляд.

Педагогічна взаємодія у вищій школі – це не діалог заради діалогу, а підготовка професіонала, у тому числі підготовка майбутнього вчителя до організації взаємодії у процесі власної професійної діяльності, його готовність до вирішення теоретичних і практичних проблем. Серед тих проблем, що сьогодні є у полі зору педагогічної науки, порівняно мало таких, з якими наша школа стикається вперше. До них з повним правом можна віднести специфіку функціонування педагогічного полікультурного соціуму і підготовку вчителя до організації відповідної взаємодії. Зважаючи на життя українців у багатокультурному СРСР, але у монокультурному соціумі з політикою радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму, дослідження проблем полікультурності були вузькоаспектними, ідеологічно однотипними. Сьогодні українській школі потрібні теоретичні й прикладні праці з проблеми багатокультурності, психолого-педагогічної специфіки адаптації людини до полікультурного середовища. Суспільство перестало бути моноідеологічним, ніколи не було моноетнічним чи монорелігійним, його громадяни постійно чи епізодично стикаються з різними аспектами явища полікультурності сучасного світу. Водночас школа не має ні досвіду, ані суспільних установок на формування в школі навиків і готовності до життя в умовах полікультурної взаємодії.

У цілому проблемою полікультурного діалогу соціумів та індивідів наукові кола зацікавилися на початку ХХ ст. Етнологія і антропологія ввели у науковий обіг термін акультурація – явище культурних змін, що виникають у разі постійного, безпосереднього контакту між двома культурними або

етнічними групами. На початку ХХ ст. аккультурація розглядалася тільки як феномен групового рівня. Дослідників цікавили зміни ціннісних орієнтацій, рольової поведінки в індивідів, чия група потрапляє у колективну аккультурацію. У 50-х роках виникає інтерес до проблем міжкультурної адаптації індивідуальних іммігрантів і “візитерів”. Причини цього очевидні: післявоєнний період численних добровільних і примусових переселень, початок обміну студентами, спеціалістами і початок масових переселень з країн третього світу в країни першого. Зокрема, досліджують пристосованість до нового культурного середовища з акцентом на патологічних феноменах (невротичні і психосоматичні відхилення, схильність до правопорушень). Дослідники визначили, що успішне пристосування характеризується відчуттям гармонії з оточенням, головна увага індивіда зосереджується на відчутті задоволення, психологічного благополуччя. К. Оберіг ввів термін “культурний шок”, паралельно з’явилися його синоніми – “шок переходу”, “культурна втома”. Культурний шок здебільшого асоціюється з негативними наслідками. Він тією чи іншою мірою характерний кожній людині, котра стикається з іншим середовищем. Значна частина людей після проходження періоду дискомфорту спроможна прийняти нові цінності, моделі поведінки, що в кінцевому підсумку сприяє особистісному зростанню. Ступінь вираженості “культурного шоку” визначається як характеристиками самих “візитерів” і переселенців, так і специфікою своєї і чужої для них культур і, безперечно, специфікою “господарів”.

С. Бокнер виділив чотири максимально загальних категорії наслідків міжкультурного контакту:

- геноцид – знищення групи, яка сприймається як інша;
- асиміляція – поступове вільне або вимушене прийняття норм, вірувань, звичаїв групи, що домінує аж до повного розчинення у ній;
- сегрегація – відокремлений розвиток груп;
- інтеграція – збереження групами своєї культурної ідентичності у разі об’єднання в одне співтовариство на новій значимій основі.

Відповідно до цієї моделі Бокнер називає чотири можливих результати міжкультурних контактів для індивіда: “перебіжчик” – людина відмовляється від власної культури на користь чужої; “шовініст” – відмовляється від чужої, визнаючи власну; “маргінал” – вагається між двома культурами, часто відчуваючи внутрішній конфлікт, плутається в ідентичності і як наслідок не відповідає вимогам жодної із культур; “посередник” – синтезує обидві культури, стає їх зв’язувальною ланкою.

М. Беннетт зробив спробу виділити етапи особистісного зростання індивіда, що взаємодіє з представниками інших культур і отримує соціальну підтримку. На його думку, індивід проходить три етноцентричних етапи

(заперечення відмінностей; захист від відмінностей з їх оцінкою на користь своєї групи; універсальна позиція мінімізації відмінностей). Беннетт також виділив три етнорелятивістських етапи (прийняття відмінностей; адаптація до відмінностей, тобто здатність не лише їх визнавати, але і відповідно діяти; інтеграція, тобто застосування етнорелятивізму до власної ідентичності). Позицію індивіда на вищому етапі особистісного зростання М. Беннетт назвав “конструктивною маргінальністю”, що відповідає таким поняттям, як “людина-посередник між культурами”, “міжкультурна компетентність”, “людина мультикультури”. Було зроблено висновок, що успішна полікультурна взаємодія означає оволодіння багатствами ще однієї культури без знецінення цінності власної культури. Сьогодні дослідження явищ “культурного шоку” одержали клінічний акцент, у безпосередній практиці роботи застосовуються традиційні психотерапевтичні моделі та методики. Дедалі частіше висувається гіпотеза, що цілісно проникнути у проблеми міжкультурної адаптації можна лише у рамках психології міжгрупових взаємин.

У педагогіці розвинених країн США, Канади, Англії, Франції, Німеччини тощо розгляд проблеми багатокультурності у сучасній школі і суспільстві здебільшого зосереджено на аналізі й дослідженні таких проблем:

1. Вплив процесів глобалізації, утворення наддержавних структур, міграційних потоків на виникнення нових, мало досліджених феноменів педагогічного характеру. В українській школі і суспільстві це “італійські” діти; плинність учительських кадрів, особливо молодих і висококваліфікованих; діти, котрі опинилися поза школою; діти національних меншин і державної нації в ролі національних меншин, яких формує інша державна культура і менталітет іншого етносу; різноманіття релігійних та політичних рухів, які тією чи іншою мірою проникають у школу тощо.
2. Особливості й закономірності функціонування багатокультурного педагогічного середовища. Специфіка педагогічного середовища в Україні у тому, що воно, здебільшого залишаючись монокультурним, готує до життя дітей, які залучені до полікультурного діалогу.
3. Монокультурна традиційна і полікультурна школа, що приходить їй на зміну; проблеми переходу від монокультурної до полікультурної школи.

Цим аспектам присвячено багато досліджень закордонних учених, більшість із яких містять значну експериментальну базу. Особливе місце у них відведено аналізу досвіду і теоретичному осмисленню проблеми підготовки відповідних педагогічних кадрів для роботи у полікультурних школах.

Надзвичайно важливо те, з якими досягненнями Україна, її школа і вчитель постане у новому тисячолітті – часі нових спільнот і нових можливостей, інтеграційних процесів. Насамперед йдеться про культурну ідентифікацію самого вчителя, його готовність до організації навчання в умовах “багатокультурного” класу з різними цінностями, культурним досвідом, особливими монокультурними установками. Життя, інтелектуальна, професійна співпраця у плетиві різних суспільних груп з особливостями загальних соціокультурних, політичних, релігійних поглядів потребує особливого підходу до педагогічного процесу, де люди не лише виявляють готовність до співіснування, але і до співпраці, розуміння і толерантності. “Якщо зважувати на те, що інший зі свого погляду має таке ж право захищати свою справу, як і ти свою, це веде до світу, в якому люди зможуть глянути один одному у вічі й бачитимуть в інших партнера чи навіть брата й сестру” [5].

Про необхідність спеціально організованої підготовки вчителя до роботи у “багатокультурному класі” пишуть К. Еванс, В. Фостер (K. Evans & V. Foster) (2000), Кван Карл Квонг-Льєм (Kvan Karl, Kwong-Liem) (2001), С. Пек-Браун (S. Pack Brown,) (1999), Т. Вінсон і Г. Наймейєр (T. Vinson & Neimeyer, G.) (2000). Головна увага зосереджена на формуванні полікультурного мислення вчителя, подоланні монокультурних установок і стереотипів.

Увагу таких дослідників, як П. Аредондо (P. Arredondo) (1998), Дж. Манез (J. Manese) (2001) привернули питання ефективного педагогічного подолання негативних явищ, що супроводжують міжкультурні конфлікти у школі. Серед способів подолання і запобігання цих явищ автори пропонують системи тренінгів і аналізують досвід їх проведення. Їхні праці присвячені аналізу професійних можливостей і досвіду практичної роботи терапевтів – каунслерів.

Матеріали та узагальнені висновки досліджень щодо ролі системи спеціально організованих тренінгів у терапевтичних групах, створених з метою подолання кризи адаптації до чужої культури, містять праці П. Аредондо, Д. С’ю, Р. Макдевіс (D. Sue, P. Arredondo & R. McDavis,) (1992), П. Гансен, Ф. Пепітоне-Ареола-Роквелл, А. Грін (N. D. Hansen, F. Pepitone-Arreola-Rockwell & A. F. Green) (2000). Саме вони розпочали у наукових колах дискусію з питання готовності каунслерів для роботи з дітьми, які мають різні цінності і світогляд. К. Голкомб Маккой (C. Holcomb-McCoy) (2000), досліджуючи компетентність шкільних каунслерів, спеціалістів з налагодження полікультурного діалогу, цікавився проблемою готовності шкільних педагогів до навчання “полікультурного класу”. Він зробив висновок, що самопідготовка не допомагає подолати певні монокультурні установки педагога, і запропонував як необхідну спеціальну підготовку або

перепідготовку фахівців. У цілому організація такого навчання серед людей дорослих, зі сформованими світоглядними установками потребує особливого підходу та навчальних методик. Вивчаються кореляційні залежності між показниками професійно компетентних працівників у царині полікультурності з результативністю показників здатності організувати полікультурний діалог в учнівському середовищі.

К. Діаз-Лазаро (С. Diaz-Lazaro) (2001), Е. Лінч, Н. Гансен (Е. Lynch & N. Hansen) (1998) досліджували вплив дітей, їхніх сімей і культурних традицій на індивідуальні культурні групи. Каунслери повинні спрямувати співпрацю цих груп на розвиток поваги дітей з інших культурних середовищ. Б. Козу і Т. Мбагуа (В. Cozza, Т. Mbugua) (2000) у своїх дослідженнях зосередили увагу на активній ролі школи у проблемах побудови міжкультурної співпраці дітей. Також вони вивчали єдність і взаємозв'язок сім'ї і школи з переходом в університетське партнерство. Автори вважають, що підготовка дітей до життя в більш плюралістичному суспільстві вимагає нових компетенцій і вмінь, що не обмежені культурними традиціями. Нове партнерство базується на багатокультурному розумінні й готовності до глобалізації. Вчитель, який навчає дітей у цьому руслі, не лише знає програму кожного багатокультурного класу, але й розуміє, як необхідно планувати й інтегруватись у дослідженні культур Африки, Азії, Південної Америки, Європи.

Важливе значення має дослідження питань психологічної атмосфери полікультурного діалогу в школі. Дж. Бенкс і К. Бенкс (Р. Banks & С. Banks) (1997), П. Тідт і І. Тідт (Р. Tiedt & І. Tiedt) (1995) зазначали, що саме для цього є досвід освітніх програм співпраці й партнерських стосунків, і він допоможе створити здорові полікультурні відносини, засади толерантного співіснування, навчання, співпраці.

Організація навчання в умовах багатоманітності соціальних установок, цінностей, культурних потреб – проблема не тільки окремих суспільств. Зокрема, у США, де спільні цінності об'єднують державну націю, система освіти пронизана “навчанням цінностей”. На переконання Елдена Креддока, успіху в житті можна досягти лише спираючись на національні цінності, на те, що вже притаманне народові, а також враховуючи вікові особливості тих, кого навчають. Культура стала одним з найпроблематичніших питань американської освіти. Асиміляція учнів середніх шкіл будь-якої культури, різної мови та етнічності у головно “білому”, англомовному потоці американської культури перетворилася з практичної проблеми на моральну та політичну дилему. Цивільне законодавство США гарантує федеральний мандат кожному учневі зі спеціальними потребами на навчання у звичайних місцевих школах, які повинні забезпечувати культурно і лінгвістично

дивертисивну (різноманітну) освіту для кожної культурно-виразної групи учнів, незалежно від їхнього соціального чи етнічного статусу [4].

Гествіцкі (Gestwicki, 2000), Гарніло, Грейвс, Слудер (Garguillo, Graves and Sluder, 1997) досліджували проблему залучення батьків у процес здобуття дітьми освіти в інокультурному середовищі, визнаючи як факт інтегрування дитини у сім'ї, що має суттєвий вплив на її розвиток. Пропонована авторами модель базується на ідеї, що якщо світ стає різноманітним, глобальним місцем проживання, то вчителі зобов'язані розуміти, поціновувати і поважати сім'ї з їхніми цінностями, що позитивно вплине на якість освіти і з'єднає ланку школи і сім'ї. "Батьки школярів становлять важливу громаду для вчителів, які повинні об'єднуватися з ними для колективного виховання їхніх дітей (Edwards, 1993). Навчання і виховання "дітей інших людей" (Delpit, 1995) є особливо делікатним і проблематичним, коли культура вчителів відрізняється, а часом сприймається як несензитивна до культури спільнот" [4]. Берла і Хендерсон (Berla & Henderson, 1994) додають до цієї думки, що чим кращими будуть такі взаємини, тим вищими будуть досягнення учнів, а це дасть змогу інтегрувати багатокультурні й глобальні освітні концепції.

М. Л. Булмастер (L. Marcella Bullmaster, 1994) простежує власне автобіографічне педагогічне становлення як білого учителя в африкансько-американських спільнотах і школах і робить такий висновок: "діалог, заснований на довірі та рефлексії, пов'язаний із стійкими рольовими установками, допоможе майбутнім учителям, чиї культурні традиції відрізняються від учнівських. Через такі взаємини майбутні вчителі можуть почати розуміти, які питання задавати і які проблеми досліджувати, будуючи перспективу роботи з учнями" [4].

Аналогічні дослідження на емпіричному матеріалі, одержаному у Великобританії, провели Алек Файф і Пітер Фігуера (Alec Fyfe & Peter Figueroa, 1993). Великобританія, на відміну від США, не має вікової традиції багатокультурного суспільства. Однак сьогодні кордони між регіонами, мовами й життєвими стереотипами стають щораз рухливішими. Автори прагнуть накреслити культурну динаміку й тенденції розвитку в різних сферах життя, пропонуючи багатий аналіз можливостей педагогічної освіти. Акцентується на ідеї про те, що глобальна культура це "структура різноманіття і відмінностей," всередині якої суспільство має навчитися визначити культурні особливості кожного, щоби розуміти одне одного і досягти взаємного визнання і навчитися взаємодопомоги. А.Файф зауважив, що всі способи вирішення питань, пов'язаних з полікультурністю у школі і соціумі, не можуть замикатися на одному середовищі. "Освіта для культурної різноманітності" повинна налагоджуватися і функціонувати узгоджено на трьох рівнях: місцева спільнота; національна спільнота; міжнародна спільнота. Немає такого поняття, як монокультурне середовище. Для

вирішення питання необхідне визнання факту, особливо у Європі, що всі ми уже належимо до багатокультурного суспільства” [7]. Генеральна конференція ЮНЕСКО (1995) прийняла Декларацію принципів толерантності: “Кожна людина має право на свободу думки, совісті та віросповідання” (ст. 18), “на свободу переконань і на їхнє вільне висловлювання” (ст. 19), “освіта повинна сприяти взаєморозумінню, толерантності та дружбі між усіма народами, расовими і релігійними групами” (ст. 26) [1].

Заслугує на особливу увагу досвід роботи школи та суспільства, а також результати наукових пошуків у царині багатокультурного суспільства Канади. Серія статей Романа Єренюка (Roman Yereniuk, 2001) висвітлює значимі факти створення суспільства культурної різноманітності, зменшення расової нерівності, результативності захисту прав і свобод. На соціальне середовище Канади впливає спеціально організована державна політика сприяння багатокультурності. Головне завдання політики багатокультурності Р. Єренюк вбачає у формуванні поваги до інших, без огляду на культурну, расову, етнічну чи релігійну специфіку. Головне завдання, на його думку, полягає у подальшому розвитку середовища, яке б прийняло расову і культурну різноманітність як факт, невід’ємне право особи і спільнот; гарантувало рівні права і можливості; втілювало відповідні ідеї в освітніх реформах. Громадська освіта за останні 30 років суттєво змінилася під впливом політики багатокультурності. Якщо багатокультурність стала важливою силою майбутньої Канади, то це завдяки школі та освіті [8].

Своєрідним науковим підсумком розгляду проблеми багатокультурності у Канаді і, що важливо, у контексті зв’язку з українським соціумом стали проведені у 2000, 2001 роках конференції “Багатокультурність у новому тисячолітті”. На них учені Оксана Башук Гепберн, Мартін Лоуней (Oksana Bashuk Hepburn, Martin Loney), Нейл Бізундат (Neil Bissoondath) піддали критиці факти зниження культурних стандартів, ностальгії за “головною культурою.” Реалії зумовлюють самоідентифікацію соціуму Канади як багатокультурного суспільства, де визнають право всіх на самовизначення. Прихильники багатокультурності визнають потреби меншин, які необхідно захищати, якщо вони готові будувати канадське суспільство. Виступали на конференціях і противники багатокультурності. Зокрема, Р. Єренюк проаналізував досвід двомовних україно-англійських шкіл з часу заснування у 1970-х роках; Б. Башук (Bohdana Bashuk) висвітлила поступ українського мистецтва в Канаді та розглянула школу культурних стереотипів; З. Гервонон (Zoriana Hurworon) зосередила увагу на специфіці професійної фінансової освіти як багатокультурної; О. Башук Гепберн (Oksana Bashuk Hepburn), президент Професійної та Бізнесової федерації (ініціатора і фундатора конференцій),

виступила із пропозиціями про оновлення українсько-канадського суспільства: дотримання індивідуальних прав, розширюючи групові права; активності етнокультурних спільнот; подальшої співпраці у дусі канадійської Хартії Прав і Свобод.

Серед суспільств, які особливо складно і дискусивно підходять до вирішення проблеми багатокультурності соціуму, є сусідня нам Росія, де на рівні державної ідеології продовжує ігноруватися полікультурність як природне явище соціуму XXI ст. Автор першої книги про багатокультурну освіту в Росії Григорій Дмитрієв (1999) розкриває власний погляд на багатокультурну освіту, яка є новою для цієї країни. Зазначає, що певні теми і проблеми були штучно ігноровані або ж зовсім заборонені для розгляду, особливості специфіки полікультурної взаємодії не досліджувались, тому залишаються загадкою для школи. На його думку, треба заохочувати учнів, учителів, студентів і батьків до дискусії про явища расизму, плюралізму, справедливості, рівності, культури тощо, негативний спадок яких має корені у минулому. Школа, вважає Григорій Дмитрієв, не може вирішити такі проблеми, але вона повинна формувати багатокультурний менталітет, виховувати толерантність, повагу до плюралізму.

У сучасному світі багатокультурність стає частиною професіоналізму, а основи багатокультурної освіти – обов'язковим предметом у багатьох університетах світу. Наприклад, запланована міжнародна наукова конференція у Польщі “Європа – спільність народів. Міжнародна освіта на зламі віків (XIX – XX, XX – XXI), відбуваються конференції у США, Канаді, Англії, Італії.

Цікаві ідеї з вирішення проблем полікультурного діалогу виникають в університетських середовищах: Лінда Генсел (Linda Hansell) розробила програму навчання партнерству і співпраці та розвитку міжкультурної компетенції, зосереджуючи увагу студентів на специфіці культури, зокрема літератури.

Університетська програма у Філадельфії полягає в обміні студентами, які вчаться один в одного, обмінюючись культурними надбаннями. За останні 10 років в програмі задіяно 12 000 студентів з різних країн і культур.

Не можна не звернути увагу на протилежні погляди і оцінки явищ глобалізації і полікультурного діалогу. Чимало з них розглядаються шляхом аналізу негативного контексту і наслідків багатокультурності. Зокрема, популярний консервативний політик і автор книги Руш Лімбаф III (Rush H. Limbaugh III, 1992) критично підходить до поширення багатокультурності в школах. На його думку, кожна нація повинна вивчати свою культуру і працювати для гармонійного суспільства. Акцентування на багатокультурності веде до етнічного напруження і сепаратизму. Наприклад, пише Руш Лімбаф III, студенти Стенфордського університету протестували

проти впровадження обов'язкового курсу з полікультурними акцентами ("Західна цивілізація"), університетська адміністрація змушена була відмовитися від його читання. У світі відбулося занадто багато культурних запозичень, і Лімбаф заперечує користь багатокультурності. Він висловлює думку, що учнів у школах повинні виховувати як американців, а не африканців чи азіатів, адже саме це необхідно їм для досягнення успіху як американцям. Його книга містить багато нетолерантностей, посилянь на нерівність, а іноді і відкритого шовінізму.

Освіта і проблеми расових відносин завжди викликають дебати. В новому тисячолітті, коли йдеться про розширену спільну Європу, це питання актуальне так, як ніколи, і безпосередньо стосується України. Глобалізація має тенденцію до вирівнювання. Комерційна культура купівлі-продажу поширюється без перешкод і з великою швидкістю. Це викликає в інших культурах реакції культурного самоствердження і бажання зберегти власні культурні та індивідуальні цінності. В політично глобалізованому світі важливо, щоб між культурами відбувався не лише товарний обмін, але і діалог-взаєморозуміння, який веде до співпраці і спонтанно розвиває віху полікультурності. Проблеми української школи не можна вирішити лише аналізом кращих зразків зарубіжного досвіду. Світоглядні, політико-організаційні та організаційно-педагогічні аспекти діалогу культур в українській школі потребують наукового аналізу і спеціалістів з технологічного розв'язання.

-
1. Декларація принципів толерантності. ЮНЕСКО. 1995.
 2. *Дмитриев Г. Д.* Многокультурное образование. М., 1993.
 3. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К. Кларка і Т. Кошманової. Львів, 2000.
 4. *Райс Хім.* Ісус робить зрячимю // Німецький канал. 1995. Ч. 9.
 5. *British Cultural Identities* / Ed. by Mike Storry and Peter Childs. Routledge; London; New York, 1997.
 6. *Education for cultural diversity. The challenge for a new era* / Ed. by Alec Fyfe and Peter Figueroa. Routledge; London; New York, 1993.
 7. *Yereniuk Roman.* Multiculturalism, Public Education and the Ukrainian Canadian // English. 2002. May. № 17.

EDUCATIONAL INTERACTION IN SPECIFIC MULTICULTURAL ENVIRONMENT**Tetyana Hrynkevych, Svitlana Tsiura***Ivan Franko National University of L'viv
Doroshenko Str., 41, UA– 79000 L'viv, Ukraine*

The article considers educational interaction as a way to prepare future teachers to work and live in a multicultural community. It synthesizes the experience of multicultural school communities' study in the developed foreign countries. The authors define some positive and negative consequences of these phenomena, identify specific features of educational multicultural community functioning and multicultural teacher education.

Key words: educational interaction, teacher education, multiculturalism, tolerance, values, believes, adaptation.

Стаття надійшла до редколегії 27.05.2004
Прийнята до друку 12.11.2004