



УДК 37(436):323.15:81'246.2

СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В АВСТРІЇ

Тетяна Боднарчук

У статті проаналізовано сучасний стан організації білінгвальної освіти для дітей національних меншин, які проживають на території Австрії. Розглянуто особливості функціонування двомовних шкіл для дітей різних національних меншин, основні тенденції їх розвитку та проблеми, які пов'язані з організацією навчального процесу.

Ключові слова: білінгвальна освіта, білінгвальна школа, школа для дітей національних меншин.

У сучасному світі спостерігаються дві різноспрямовані тенденції – інтеграційні процеси, які ставлять людину перед необхідністю знати принаймні одну із мов міжнаціонального спілкування, та прагнення кожної нації до збереження своєї самобутності, культури та мови. Розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє, як показує світовий освітній досвід, білінгвальна освіта, оскільки державні системи освіти повинні забезпечити право кожної людини на освіту рідною мовою, яке гарантоване низкою міжнародних угод та декларацій, та створити відповідні умови для вивчення мов міжнаціонального спілкування.

Австрія є багатонаціональною країною, тому проблема освіти рідною мовою дітей національних меншин, які проживають на її території, є досить актуальною і, як показує практика, не розв'язаною до кінця. Вивченню проблем двомовної освіти для дітей нацменшин у Австрії присвячені праці австрійських мовознавців, соціологів, істориків та педагогів (Г. Абуя, Г. Баумгартнер, К.-М. Бруннер, К.-Б. Бьокманн, М. Валентік, В. Вакоуніг, Д. Гайндлер, М. Губер, М. Еггер, Д. Лархер, М. Мозер, А. Моріч, Р. Де Цілліа та ін.)

Мета статті – проаналізувати сучасний стан організації білінгвальної освіти для дітей національних меншин Австрії з метою впровадження прогресивних ідей австрійського досвіду в українській школі.

Вивчення статистичних матеріалів та наукових джерел щодо освіти для дітей національних меншин дало змогу встановити, що в основному представники цих національностей проживають на півдні та на сході Австрії: хорвати та угорці у федеральній землі Бургенланд, словени – у Каринтії та Штирії, цигани (роми та синти) – на території Бургенланду та у Відні, а також чехи та словаки – у Нижній Австрії та у Відні. Статистичні дані, які отримано за критерієм «розмовна мова», наведені у рис. 1 (дані перепису населення у 1991 та 2001 роках).

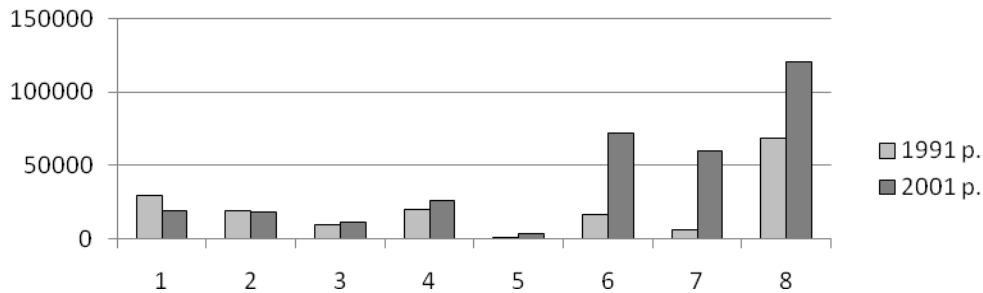


Рис. 1

1- хорвати; 2 - словени; 3 - чехи; 4 - угорці; 5 - словаки;
6 - сербохорвати, боснійці, македонці; 7 - турки; 8 - інші національності

Зіставлення кількісних показників дає підстави виділити групу національних меншин, у якій відбулося істотне скорочення показників (словени на 0,03 % та хорвати на 0,15 %), та групу, де має місце збільшення кількісних показників (чехи - на 0,03 %, словаки - на 0,05 %, угорці - на 0,08 %, турки - на 0,73 %, сербохорвати, боснійці та македонці - на 0,75 %).

Розглянемо сучасний стан організації білінгвальної освіти для окремих нацменшин, оскільки кожна з них має певні історико-культурні традиції, які значною мірою впливають на ставлення її представників до рідномовної школи.

Білінгвальна освіта для словенів. Аналіз історичних джерел свідчить про те, що найбільше конфліктів, спричинених мовними питаннями, спостерігалось у Каринтії, де проживають словени. Особливості сучасного розвитку двомовної освіти для словенів визначаються тим, що з розпадом Югославії та утворенням незалежної держави Словенія, яка є членом Євросоюзу, словенська мова є однією із офіційних мов Євросоюзу, державні контакти Австрії та Словенії істотно впливають на двомовну школу у Каринтії, де спостерігається тенденція до стабілізації соціального та політичного середовища як із боку німецькомовної більшості, яка виявляє інтерес до двомовного навчання, так і з боку словен, які, розуміючи домінування німецької мови у суспільстві, спонукають дітей до її вивчення. Крім того, важливим чинником є також здійснення різноманітних проектів, які спрямовані на розвиток середовища німецько-словенського співробітництва, у т. ч. і в освітній галузі.

Проаналізувавши кількість учнів, які здобували білінгвальну освіту у школах Каринтії (за даними Офіційного звіту уряду Австрії про виконання зобов'язань щодо захисту національних меншин) [3], можна зробити висновок про зростання цих показників (рис. 2), що було не типовим для попереднього періоду.

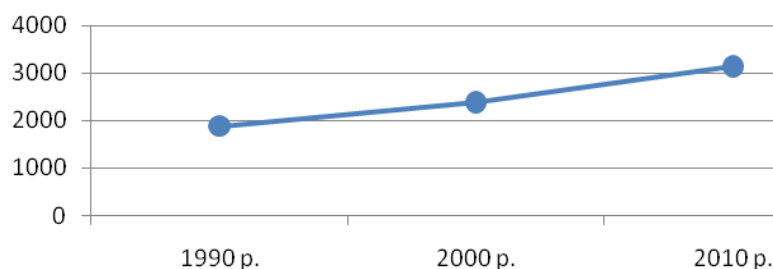


Рис. 2



Вивчення статистичних звітів, що констатують стан білінгвальної освіти для словенів, виявив, що найістотніші зміни відбуваються у початковій школі: у 2005/2006 навчальному році у 64 початкових школах і у 2 двомовних початкових школах було 1984 заяв від учнів про бажання вчитися у двомовному режимі, тобто 36,25% усіх учнів цих початкових шкіл [7, с. 33–34]; у 2010/11 н.р. у Австрії всього нараховувалося 60 двомовних німецько-словенських початкових школи, де навчалися 2 332 учні. Менш помітними були зміни при переході учнів до неповної середньої школи, де двомовне навчання продовжують приблизно лише 20 % [5, с. 154], навчаючись у неповній середній школі (35 учнів), повній середній (502 учні) та вищих професійних школах (273 учні).

Виявлено, що білінгвальна освіта на рівні повної середньої школи (єдина федеральна гімназія для словенів у Клагенфурті) істотно змінила своє призначення та специфіку діяльності, отримала логічне продовження. На її базі у 1991 р. у Клагенфурті була відкрита двомовна федеральна торгова академія, де всі 5 років навчання ведеться двома мовами. Крім того, у Клагенфурті вищу освіту можна здобути у приватному двомовному вищому навчальному закладі економічного спрямування.

У 1999 н.р. федеральна гімназія для словенів стала школою ЮНЕСКО, оскільки у 1998 році у ній розпочав діяти проект Кугі-класи, який охоплює усю гімназійну вертикаль, де основною мовою навчання є словенська, а так званими робочими мовами (Arbeitssprachen) є німецька, італійська та англійська.

Таким чином, білінгвальна освіта словенів відбувається за трьома варіантами: перший – повний цикл (за ідентифікаційною моделлю) від 1 до 12 класу з можливістю здобути білінгвальну вищу освіту, і другий та третій (див. рис. 3) – освіта неповного циклу за інтеграційною моделлю.

Напрями розвитку білінгвальної освіти для словенів у Каринтії

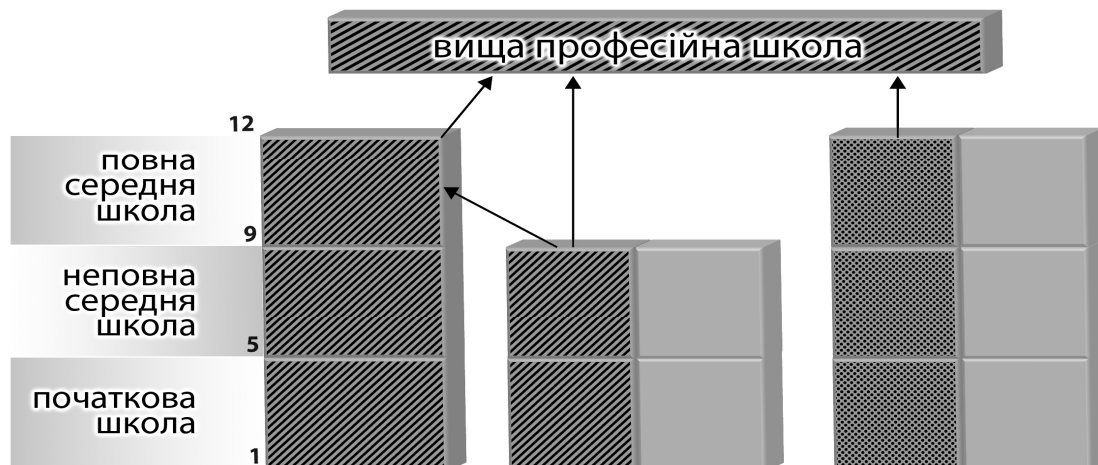





Рис. 3

-  Білінгвальні німецько-словенські школи;
-  Школи, де є білінгвальні німецько-словенські класи;
-  Школи, де в окремих класах (групах) вивчають словенську як предмет.



Спостерігається позитивна тенденція щодо можливостей підвищення кваліфікації учителів, які працюють у білінгвальному режимі – впродовж кожного навчального семестру організуються 3–4 навчальні семінари, підготовлені науковцями університету у Клагенфурті та учителями-практиками.

Білінгвальна освіта для хорватів визначається загальнодержавною політикою Австрії і тим, що більшість етнічних хорватів (бл. 30 тис. – Г. Баумгартнер [2]; 17 241 – (дані перепису 2001)) проживає у Бургенланді, де хорватська мова є другою офіційною, але у жодному із округів хорвати не переважають; значна частина етнічних хорватів у силу економічних причин переїхала до Відня (близько 15 тис. (дані перепису 2001)); близько 10 тисяч етнічних хорватів живуть на прикордонних з Угорщиною та Західною Словаччиною територіях [2]. У зв'язку з тим, що хорвати проживають не лише у Бургенланді, у 1990 р. до шкільного законодавства Австрії було внесено зміни, які дають їм можливість вивчати хорватську мову в усіх австрійських школах, якщо є мінімум 12 бажаючих учнів і обов'язково кваліфікований учитель.

У Бургенланді білінгвальна освіта є цілісною системою, починаючи з дитячого садка і до закінчення повної середньої школи.

Однак у діяльності цих закладів існує низка нерозв'язаних проблем: значні розбіжності між хорватською мовою та її бургенландсько-хорватським діалектом, які спричинені історичними факторами, значною мірою впливають на якість та оперативність дидактичного та навчально-методичного забезпечення; сучасні підручники є лише для початкової школи з рідної мови, читання, музики та релігії; актуальним залишається питання розроблення робочих зошитів, навчальних посібників з інших предметів.

Зазначимо, що ще в кінці ХХ ст. австрійські дослідники відзначають зростання кількості учнів, які навчаються у початкових білінгвальних німецько-хорватських школах або класах – у 1992 р. їх кількість становила 1 324 особи, а у 1999 р. – у 29 двомовних початкових школах навчалося 1404 учні, серед яких лише для 342 хорватська мова була рідною. Крім того, діяли ще 4 початкових школи, де хорватська вивчалася як предмет [2]. У 2010/11 н.р. двомовну німецько-хорватську освіту у Австрії здобували 1 272 учні у 34 початкових школах.

Щодо неповної середньої школи, то у 1999 р. у них навчалися 243 учні, у 2000 р. їх кількість зросла приблизно на 30 % і становила – 316 учнів [3, с. 90]. У 2010/11 н.р. у 7 неповних середніх школах двомовно навчався 191 учень (зменшення кількості учнів пов'язане із демографічним фактором). Окрім того, в Австрії діють 2 двомовні повні середні школи, де навчається 231 учень, та політехнічна школа у Гроссварасдорфі, у якій вивчають хорватську мову як навчальний предмет.

У 1991 р. було відкрито тримовну гімназію у місті Оберварт, де навчання відбувається двома або трьома мовами – німецькою, хорватською та угорською.



Напрями розвитку білінгвальної освіти для хорватів у Бургенланді

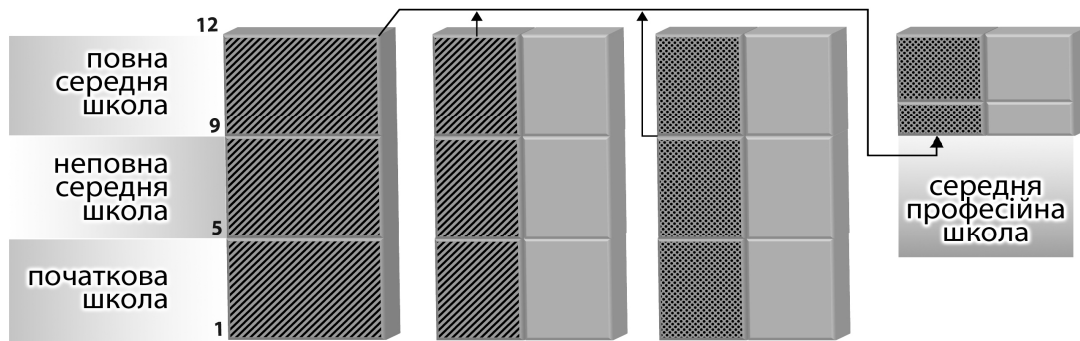





Рис. 4

-  Білінгвальні німецько-хорватські школи;
-  Школи, де є білінгвальні німецько-хорватські класи;
-  Школи, де у окремих класах (групах) вивчають хорватську як предмет.

Відзначимо як важливий той факт, що на сьогодні за навчальним планом федеральної землі Бургенланд для неповної середньої школи вивчення мов національних меншин у 1-му класі неповної середньої школи (5-й рік навчання) – 5 год. на тиждень, у 2-му класі – 4 год. та по 3 год. у 3–4 класах, але лише як навчальний предмет. Щодо автономії шкіл, то у неповній середній школі Гроссварасдорф та Санкт Міхаель мова нацменшини використовується як мова навчання релігії, охорони навколишнього середовища (хорватською) та біології (угорською) [4, с. 84].

Хорватську мову як навчальний предмет можна вивчати у трьох федеральних професійних школах Бургенланду, зокрема, освітньому закладі для вихователів дитячих садків у Оберварті та федеральній фаховій економічній школі у Пінкафельді. Згідно з даними Федерального Міністерства освіти, діє 29 хорватсько-німецьких громадських дитячих садків, у яких заняття проводять двомовні педагоги або допомагають асистенти, які володіють обома мовами [7].

Щодо підготовки педагогічних кадрів, то кваліфікацію вчителя хорватської мови початкової та основної школи можна здобути у педагогічній академії в Айзенштадті або можна тут скласти іспит на додаткову кваліфікацію. Проте кількість бажаючих не така велика – у 1984/85 н.р. було лише 10 претендентів для початкової школи та 2 – для основної школи.

Білінгвальна освіта для угорців та інших національних меншин. Політичні та економічні відносини з Угорщиною похвалилися на початку 90-х років минулого століття. Це мало важливе значення для угорської меншини Бургенланду, у тому числі й у шкільній освіті – з 1992 р. у двомовній гімназії у Оберварті угорська мова є також однією із мов навчання. На сучасному етапі проводяться спроби відновити викладання угорської мови у школах Унтерварту та Зігета. На території, де проживає угорська нацменшина, діє 4 угорських дитячих садки [4, с. 73]. Згідно з даними Федерального Міністерства освіти, – 10 угорсько-німецьких громадських дитячих садків та 2 приватних



угорсько-німецьких дитсадки [7].

Щодо білінгвальної освіти для дітей національних меншин (чеської, словацької та угорської та ін.), що проживають у столиці і федеральній землі Відень, то виявлено, що, на відміну від попередньо розглянутого досвіду, тут немає безпосереднього законодавчого урегулювання практики функціонування білінгвальних шкіл. Проте двомовні школи як для дітей національних меншин, так і для дітей іммігрантів існують тривалий час, але на основі приватності.

Так, для дітей чеської та словацької національних меншин приватне об'єднання «Коменський» ще у 1872 р. організувало дитячий садок, приватну двомовну початкову школу (з 1997/98 н.р.), двомовну неповну середню школу (з 1996/97 н.р.) та двомовну повну середню школу (з 2000/01 н.р.) [7]. Навчання у цих школах відбувається за загальними австрійськими навчальними планами, крім того, діти з першого класу вивчають англійську або іншу іноземну мову як навчальний предмет. Уроки одночасно ведуть два вчителі, які володіють рідними німецькою та угорською мовами.

Щодо угорської білінгвальної освіти, то при Віденському управлінні шкільною освітою з 1995/96 н.р. діє проект «Хунгарікум» («Hungaricum»), в рамках якого пропонується для учнів початкової школи навчання угорською як першою мовою, другою та іноземною мовами (у 2005/06 н.р. таке навчання мало місце у 5 школах Відня).

Угорську, чеську та словацьку мови можна вивчати як іноземну мову, тобто як навчальний предмет також у Європейській початковій школі, Європейській середній школі та Європейській вищій школі [7, с. 35].

За результатами аналізу статистичних джерел та праць австрійських фахівців, зіставлення сучасного стану етнокультурного середовища Австрії, на прикладі Каринтії та Бургенланду (де нацменшини проживають найбільш компактно), за критерієм ставлення населення до білінгвальної освіти виявлено, що є федеральні землі, де традиції та практика полікультурного діалогу налагоджуються важче, як із боку меншості, так і з боку більшості (Каринтія); та території, де, окрім фактів вивчення мов нацменшин німецькомовною більшістю, уже починаючи із дитсадків, помітним є і збільшення кількості вибору учнями мови нацменшини як навчального предмета у школі. Так, для прикладу, у 2005/2006 н.р. 492 учні Бургенланду вивчали хорватську як рідну мову, а 1691 – як другу мову, угорську, відповідно, – 660 учнів та 2062 учні [7, с. 34]. У цьому ж навчальному році 9 учнів відвідували заняття ромською мовою (циганською) у двох початкових школах (у Оберварті та Унтерварті), 9 учнів вивчали цю мову у неповній середній школі в Оберварті та ще 9 учнів – у федеральній гімназії в Оберварті [7, с. 35]; помічено зміни у ставленні представників нацменшин до важливості збереження етнічних цінностей на рівні побутового мовлення, мови сім'ї. Наслідком цього є суттєве зниження мовної компетенції першокласників рідною мовою. Австрійські дослідники вважають, що менша престижність і функціональність мов нацменшин призводить до того, що представники молодшого покоління для спілкування у сім'ї обирають німецьку мову і їхня асиміляція у німецькомовне суспільство прогресує [2]; багато батьків зацікавлені у німецькомовному навчанні дітей з метою розширення соціальних та професійних перспектив.



Водночас виявлено, що австрійські фахівці не вважають такий стан справ оптимальним. Школа опосередковано впливає на соціальні процеси, проте, на їхню думку, заклади шкільної освіти мають акцентувати на важливості розвитку полікультурного середовища, необхідності удосконалення навчальних планів, на створенні нових цікавих підручників, належних умов для підвищення кваліфікації учителів, розвитку двомовних професійних шкіл [1, с. 96].

Кваліфікацію учителя угорської мови можна здобути у педагогічних вишах Австрії та Угорщини, зокрема, в Австрії є договір із вищою школою у Сцомбателі в Угорщині про підготовку учителів угорської мови, де можна також пройти курси підвищення кваліфікації.

Проте, як показує аналіз періодичних педагогічних видань Австрії, питанням розвитку полікультурної моделі білінгвальної освіти не приділялося достатньо уваги, і лише у 2011 році з'явилися публікації, присвячені цій проблемі [6].

На думку австрійських дослідників, подальший розвиток системи білінгвальної освіти в Австрії потребує ретельного планування та визначення цілей освіти, рівня компетентності учнів, якого потрібно досягти у кожній із мов, урахування при цьому цілої низки найрізноманітніших чинників, у тому числі й політики держави. Освіта повинна відповідати потребам суспільства в цілому, хоча між різними етнічними групами можуть виникати певні розбіжності у визначенні місця білінгвальної освіти у системі освіти країни, наступності, єдності правил і стандартів.

Щодо України, то на законодавчому рівні у нашій державі створені належні умови для розвитку білінгвальної освіти для дітей національних меншин, але, як і в Австрії, існують певні проблеми у практичній організації навчального процесу у білінгвальному режимі. Тому з метою її покращення необхідним є вивчення досвіду багатонаціональних країн, де ці проблеми успішно розв'язуються, посилення уваги науковців до розроблення навчально-методичних матеріалів для двомовної школи, вивчення та поширення досвіду білінгвальних шкіл.

Список використаних джерел:

1. Baumgartner G. Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen / G. Baumgartner. – Klagenfurt/Celovec : Drava, 1995. – 182 s.
2. Baumgartner G. Die Minderheitssprache Kroatisch in Österreich und ihre Bildungseinrichtungen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ned.univie.ac.at/node/12764>. – Назва з екрану.
3. Bericht der Republik Österreichs gemäß Artikel 25 Abs.1 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten. – Wien am 30. Juni 2000. – 124 s.
4. Boeckmann K.-B. Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland / K.-B. Boeckmann. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien : Lang, 1997. – 301 s. – (Arbeiten zur Sprachanalyse; Bd. 26).
5. Domej Th. Die slowenische Volksgruppe in Karnten. Entwicklung der Bildungsstrukturen / Th. Domej. – Österreich in Geschichte und Literatur. – 2005. – Heft 3–4 (336–337), S. 149–178.
6. Erziehung und Unterricht [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oebv.at/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=Erziehung+und+Unterricht&modul=produktuebersicht>. – Назва з екрану.
7. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich : Ist-Stand und Schwerpunkte. – Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2007. – 151 s.



УДК 371(73)(093)+37.01(73)

ДОСВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ США: РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ОСВІТЯН

Світлана Лук'янчук

У статті здійснено узагальнення результатів дослідження полікультурного виховання учнів американської середньої школи. Визначено зміст, основні форми та методи реалізації зазначеного процесу, які представлено в авторській моделі. Подано рекомендації щодо використання позитивного виховного досвіду освітян США в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Ключові слова: полікультурне виховання, американська середня школа, зміст, форми і методи полікультурного виховання, рекомендації, США.

Входження України у світове та європейське співтовариство відбувається в умовах інтенсифікації глобалізаційних та інтеграційних процесів, політичного й культурного зближення різних країн світу. Полікультурність як внутрішнього, так і зовнішнього суспільного середовища вимагає від кожного громадянина здатності до міжетнічної та міжкультурної комунікації і толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів. Тому дедалі гостріше постає необхідність цілеспрямовано готувати молоде покоління до життя в полікультурному й динамічному світі. Вирішальна роль у розв'язанні цього завдання належить полікультурному вихованню учнів у школі як одній із наймасовіших соціальних інституцій сучасності.

В умовах глобалізації освітнього простору важливим є аналіз і запозичення кращого зарубіжного досвіду полікультурного виховання шкільної молоді. Наразі особливу увагу освітян привертають надбання американських педагогів у окресленій галузі. Необхідність розв'язання проблем, пов'язаних із надзвичайною різноманітністю етнічного складу населення цієї країни, зумовила значну активізацію зусиль американських учених у кінці ХХ – на початку ХХІ століття, які увінчалися розробкою теоретико-методологічного підґрунтя та отриманням значних практичних результатів у полікультурному вихованні школярів.

Досліджуючи проблеми полікультурної освіти і виховання, науковці у країнах пострадянського простору зверталися до відповідного досвіду своїх американських колег. Це такі російські вчені, як Б. Вульфсон, О. Гаганова, А. Джуринський, Н. Зінгер, З. Малькова, Ю. Манжосова. В українській педагогіці певні аспекти цієї проблеми проаналізовано у працях Я. Гулецької, В. Жуковського, О. Заболотної, М. Красовицького, О. Литвинова та ін. Так, В. Жуковський розглядає проблему полікультурного виховання в американській школі як важливий аспект морального виховання, О. Заболотна аналізує значущість полікультурної освіти для успішної соціалізації учнівської молоді у школах США, О. Литвинов вивчає особливості полікультурної освіти в



американських державних школах, Я. Гулецька досліджує процес полікультурної освіти студентської молоді в університетах США.

Незважаючи на значний інтерес українських учених до досвіду полікультурної освіти і виховання в суспільстві США, проблема полікультурного виховання учнів у навчально-виховному процесі американської середньої школи ще не була предметом окремого наукового дослідження. Тому метою статті є всебічне вивчення полікультурного виховання і виявлення позитивних результатів, використання яких у вітчизняній педагогіці могло б бути ефективним за умови врахування потреб і реалій сучасної української школи та суспільства.

Дослідження виявило, що в освітньому законодавстві США не існує єдиних вимог щодо здійснення полікультурного виховання учнів у школах. Деякі аспекти полікультурної освіти і виховання в масштабах нації регулюють такі урядові документи, як закони «Про однакові можливості» (1995 р.), «Про громадянські права» (1991 р.); федеральні закони «Про попередження відсіву учнів із шкіл» (1991 р.), «Національні цілі освіти – 2000» (1994 р.), державна освітня програма «Америка – 2000: стратегія в галузі освіти» (1991 р.). Так, в останньому з перерахованих документів особливо наголошується на необхідності посилення виховної спрямованості навчання, а саме на вихованні глобальної громадянськості, під якою розуміється здатність взаємодіяти із представниками інших культур, релігій та світоглядів [5].

У зв'язку з децентралізованим управлінням освітою в США освітня і виховна політика тут традиційно визначається на регіональному рівні. Організація процесу полікультурної освіти й виховання учнів американської середньої школи відбувається за сприяння і під керівництвом Департаментів освіти штатів. Вагомі повноваження у вирішенні багатьох питань надані адміністраціям шкільних округів. Значна автономія шкіл надає їм можливість самостійно визначати цілі полікультурного виховання та шляхи їх досягнення в навчально-виховному процесі. Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел і практичних рекомендацій освітян США показав, що метою полікультурного виховання учнів американської середньої школи є формування полікультурно компетентної особистості, яка усвідомлює свою етнічну ідентичність та національну належність, толерантна до етнокультурної різноманітності населення країни, володіє вмінням міжкультурного спілкування, а також здатна до плідної життєдіяльності в демократичному полікультурному суспільстві.

У процесі дослідження було виявлено, що досягнення мети полікультурного виховання учнів в американській середній школі зумовлює постановку таких завдань: 1) опанування школярами етнічною і культурною грамотністю, яка включає усвідомлення існування різноманітності культур і оволодіння знаннями про їхні прояви, визнання права кожної людини на етнокультурну ідентифікацію; 2) особистісний розвиток кожного учня, під яким розуміють підвищення самооцінки, почуття гордості за свою етнічну належність і впевненість у своїх навчальних і соціальних можливостях; 3) усвідомлення та аналіз існуючих ставлень і цінностей з метою протистояння упередженням, стереотипам, етноцентризму і расизму та заміна їх на нові, більш позитивні етнічні ставлення, переконання і цінності, що базуються на принципах людської гідності, справедливості, рівноправ'я, свободи, самовиз-



начення і демократії; 4) формування толерантної, високоморальної поведінки, вміння міжкультурної взаємодії, міжособистісного спілкування, визнання права кожного на альтернативні погляди й точки зору та шанобливе ставлення до них; 5) досягнення освітньої рівності для всіх учнів, незалежно від етнічно-расового, соціального походження, релігійних переконань і статевої належності, з метою надання їм можливості досягнення соціального та економічного добробуту в майбутньому; 6) розвиток уміння прийняття рішень, розв'язання конфліктних ситуацій, критичного мислення, почуття громадянського обов'язку, активної соціальної позиції, які допоможуть учням стати агентами соціальних змін, готовими до реформування суспільства.

Завдання полікультурного виховання зумовлюють формування відповідного змісту та вибір ефективних форм і методів їх досягнення. Цим займається безпосередньо адміністрація та вчителі школи за участю батьківських комітетів.

Змістом полікультурного виховання учнів в американській середній школі є: сприяння усвідомленню учнем своєї етнокультурної ідентичності; засвоєння знань і уявлень про полікультурне середовище країни й регіону проживання; оволодіння інформацією про історичні й соціальні явища американського життя та світу в цілому; виховання толерантного ставлення до полікультурного оточення; отримання позитивного досвіду міжкультурної взаємодії; розвиток уміння критично мислити, залагоджувати конфлікти та приймати узгоджені рішення.

Важливу роль у реалізації полікультурного виховання учнів відіграє як офіційна навчальна програма школи, так і неофіційна (див. рис. 1). Основними організаційними формами полікультурного виховання учнів в американській середній школі, в рамках офіційної навчальної програми, є навчально-виховна діяльність на уроках і спеціально організована позакласна та позашкільна робота. Умовами успішної реалізації полікультурного виховання особистості школяра є, по-перше, інтеграція полікультурної складової у зміст освіти, позакласних і позашкільних заходів; по-друге, використання вчителями ефективних форм і методів навчально-виховної діяльності.

Інтеграція полікультурних навчальних матеріалів у зміст освіти забезпечується кількома шляхами, найефективнішими з яких є: використання потенціалу навчальних предметів, залучення соціального й етнічного досвіду батьків, упровадження до навчальних планів і програм спецкурсів та програм з полікультурного виховання.

Аналіз форм полікультурного виховання учнів в американській середній школі дав можливість розподілити їх за такими трьома напрямками: інформаційно-масові, практично-діяльнісні та пошукові. До інформаційно-масових форм полікультурного виховання відносяться такі, як зустрічі із запрошеними гостями, конференції, вечори, дискусії, диспути, екскурсії, паради, ярмарки, театральні постановки, поетичні конкурси та ін.; до групи практично-діяльнісних належать: участь у місячниках етнічних меншин, святкуванні етнічних свят, спецкурсах, міжнародних програмах і проектах, спортивних змаганнях, культурних заходах громади; такі форми, як інтерв'ю, підготовка фотовиставок, створення мультимедійних презентацій, документальних фільмів, бібліотек полікультурної літератури, проведення етнографічних досліджень, пошук інформації в періодичних виданнях та ін. належать до групи пошукових.

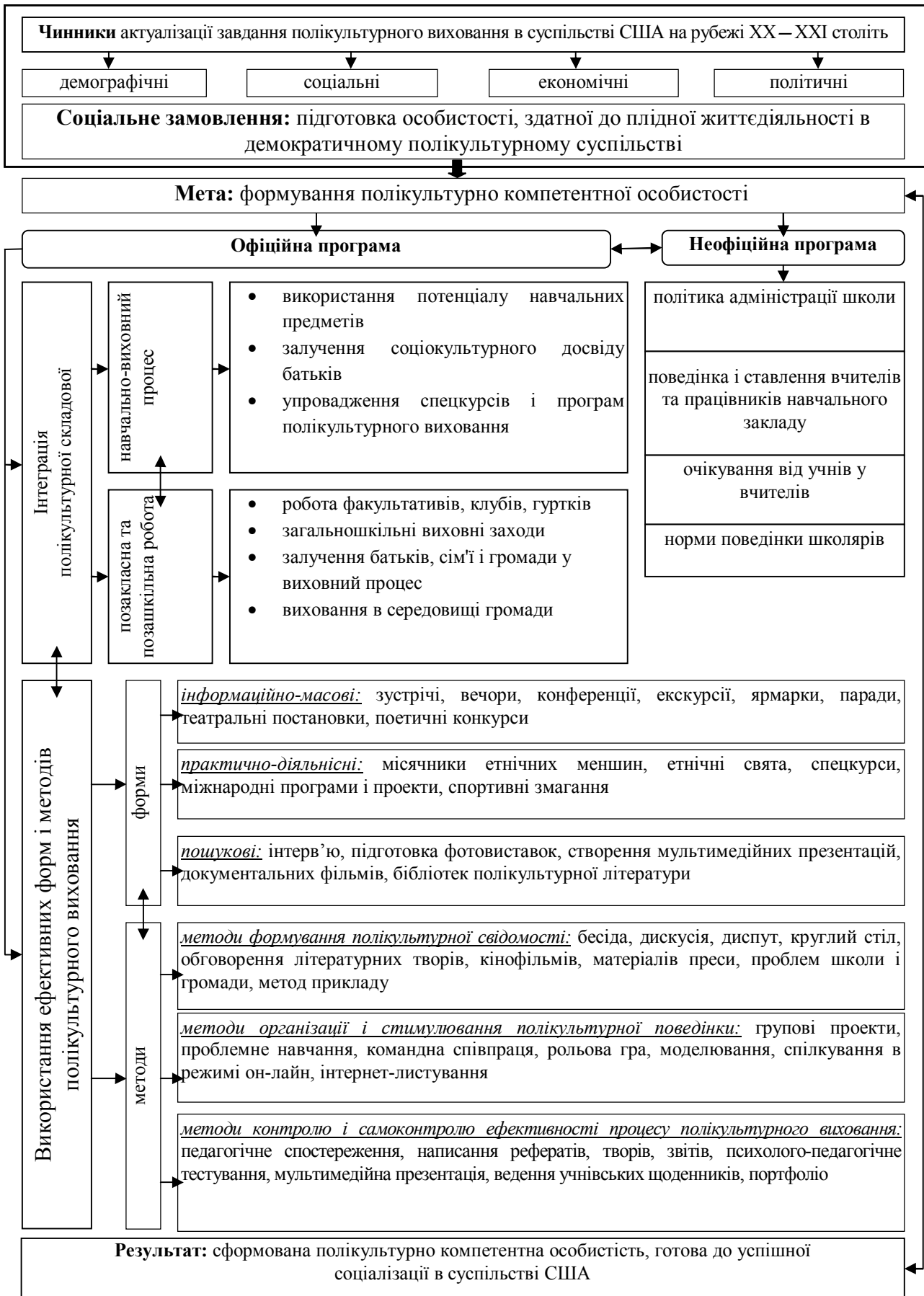


Рис. 1. Модель реалізації полікультурного виховання учнів в американській середній школі



Нами виділено *три групи методів полікультурного виховання* учнів в американській середній школі: 1) *методи формування свідомості активних громадян демократичного полікультурного суспільства*: бесіда, дискусія, диспут, круглий стіл, обговорення літературних творів, кінофільмів полікультурного змісту, матеріалів преси, проблем школи й громади, метод прикладу; 2) *методи організації і стимулювання діяльності щодо формування позитивного досвіду суспільної поведінки і взаємодії з представниками різних етнічних, соціальних і культурних груп*: проблемне навчання, групові проекти, командна співпраця, рольова гра, пошукова діяльність, «мозковий штурм», кейс-навчання, моделювання, зустрічі з представниками громади, батьками, інтерв'ю, конференція, спілкування в режимі он-лайн і листування електронною поштою із зарубіжними однолітками; 3) *методи контролю і самоконтролю за ефективністю процесу полікультурного виховання*: педагогічне спостереження, бесіда і дискусія з метою виявлення полікультурної вихованості й поінформованості, усне та письмове опитування, психолого-педагогічне тестування, підготовка творів, рефератів, мультимедійних презентацій, звітів, есе, ведення учнями щоденників і журналів, письмові екзамени, портфоліо та ін.

Аналіз форм і методів полікультурного виховання засвідчив зосередження на групових формах діяльності школярів. Групова робота сприяє розвитку вміння міжкультурної взаємодії, безконфліктного, продуктивного спілкування, прийняття узгоджених рішень, формуванню толерантного ставлення до чужої думки, прищепленню культури діалогу. Тож, на нашу думку, українським освітянам слід більше уваги приділяти вивченню досвіду США щодо використання ефективних групових форм діяльності школярів на уроках і в позакласній та позашкільній роботі.

Значний виховний потенціал має *широке використання міжпредметних (міждисциплінарних) зв'язків* на уроках, які включають полікультурний компонент. Американські педагоги сьогодні звертають велику увагу на їх розвиток. У пошуках істини в процесі обговорення питань соціальної справедливості, стереотипів і упереджень на етнічному та расовому ґрунті вчителі заохочують учнів до використання широкого кола знань з різних дисциплін. Це має позитивний вплив на формування критичного мислення, вміння бачити проблему й шляхи її розв'язання, навичок співробітництва тощо.

Важливу роль в отриманні досвіду міжкультурного спілкування та засвоєння нової інформації про культурну різноманітність громади, американської нації й світу має широка *програма позакласної (extracurricular) та позашкільної діяльності (out-of-school / afterschool activities)* в середніх школах США. Це навчально-виховна діяльність, яка не входить у навчальний план школи, але відбувається під контролем адміністрації школи та вчителів. Основними організаційними формами реалізації полікультурного виховання в позакласній і позашкільній роботі є: 1) робота факультативів, клубів, гуртків; 2) загальношкільні виховні заходи; 3) залучення батьків, сім'ї й громади у виховний процес; 4) виховання в середовищі громади.

В останні десятиліття ХХ століття важливу роль у діяльності американської школи посіла робота із залучення батьків, сім'ї й громади до навчально-виховного процесу, в тому числі полікультурного виховання



молодого покоління. У четвертій частині програми «Америка – 2000. Стратегія освіти», висунутій Джорджем Бушем 18 квітня 1991 року, кожна школу було зобов'язано розширити партнерство з батьками, включити їх у роботу, спрямовану на академічний, соціальний та моральний розвиток дітей. Кожну громаду було закликано стати місцем, де відбувається справжнє навчання і виховання дітей [4]. У роботі громади беруть участь батьки, родини, сусіди та всі зацікавлені дорослі американці. Також функціонують релігійні та громадські організації, добровільні групи підтримки та інші підрозділи американських громад [2, с. 184]. Суттєве пожвавлення громадської активності спостерігається по всій країні. Асоціація «Добровольці на допомогу школі» нараховує більше одного мільйона осіб. Вони працюють керівниками гуртків, репетиторами, помічниками вчителів. Місцеві бібліотеки, музеї, університети пропонують школярам різноманітні програми навчання, виховання та відпочинку.

Робота з батьками посідає значне місце в діяльності американських шкіл, дослідницьких центрів університетів і коледжів. При університеті Джонса Гопкінса в місті Балтіморі (штат Меріленд) було створено Центр партнерства школи, сім'ї і громади, директором якого є Джойс Епстейн (Joyce L. Epstein). У країні діє чимало організацій батьків різних категорій учнів (обдарованих, із спеціальними освітніми потребами тощо), громадські організації, що захищають освітні права національних, расових, релігійних та інших меншин [3, с. 79]. У кожній великій школі працює філія загальнонаціональної Асоціації батьків і вчителів. У деяких школах думка батьківських комітетів відіграє домінуючу роль в організації навчального процесу і навіть у затвердженні навчальних програм і при виборі методів навчання.

Школа є епіцентром громадського життя, тут регулярно проводяться засідання батьківських комітетів, батьківські збори. Учителями ведуться спеціальні папки для батьків, у яких зберігається вся інформація про навчання й поведінку кожного школяра, що проблеми, які виникають у процесі його соціалізації в культурно різноманітному шкільному середовищі. У багатьох школах встановлюють «гарячу лінію» телефонного зв'язку, на номерах якої чергують досвідчені педагоги, готові вислухати і надати консультацію батькам у разі гострої потреби. Часто батьки беруть безпосередню участь у навчально-виховному процесі. Вони допомагають роздавати обіди, возять дітей на екскурсії, проводять заняття з домогосподарства, влаштовують благодійні заходи, займаються організацією лекцій, ярмарків і фестивалів [1, с. 39].

Особливо важливою для ефективного здійснення полікультурного виховання школярів американської середньої школи вважається участь батьків різного етнічного походження. Їхній соціокультурний досвід і особиста участь у житті школи й класу є дуже цінними для покращення умов соціальної адаптації та академічної успішності учнів, що походять з етнічних меншин, і особливо дітей іммігрантів.

Активна співпраця школи з батьками і представниками місцевої громади доповнюється участю школярів у культурних заходах громади: концертах, виставках, театральних постановках, ярмарках, благодійних аукціонах і т.д. Поширеною практикою позашкільної виховної роботи є «польова практика»,



або екскурсії (field experience / field trips). Вчителі займаються їх організацією, користуючись підтримкою місцевої влади, налагоджуючи зв'язки з громадськими організаціями, центрами, музеями.

Американські педагоги наголошують на особливій ролі й важливості *неофіційної навчальної програми школи* для полікультурного виховання учнів. Вона впливає на становлення полікультурної особистості за допомогою таких чотирьох взаємопов'язаних складників, як політика адміністрації школи, поведінка і ставлення вчителів та працівників школи, очікування від учнів, норми поведінки школярів.

Аналіз полікультурного виховання учнів в американській середній школі дає можливість надати такі рекомендації українським освітянам для вдосконалення відповідного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах України: 1) об'єднати зусилля офіційної та неофіційної програми школи в галузі полікультурного виховання учнів; 2) активізувати діяльність, спрямовану на розроблення навчально-методичних рекомендацій, модернізацію навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, підручників і планів позакласної та позашкільної роботи відповідно до цілей і завдань полікультурного виховання; 3) працювати над поглибленням міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами, які включають полікультурний компонент; 4) використовувати на уроках, у позакласній та позашкільній роботі ефективні форми і методи полікультурного виховання, зосереджені на групових формах діяльності школярів; 5) значно розширити співпрацю школи з батьками, волонтерами, громадськими організаціями й органами місцевого самоврядування в напрямку полікультурного виховання молодого покоління.

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що полікультурне виховання учнів в американській середній школі – це складний цілеспрямований педагогічний процес, в основі якого лежить поєднання процесу інтеграції полікультурної складової у зміст навчання і позакласної роботи з використанням ефективних форм і методів виховання, зосереджених на групових формах діяльності школярів. З огляду на специфіку сучасних глобалізаційних та інтерналізаційних процесів американський досвід є цінним для України, проте потребує серйозної трансформації з метою урахування специфіки нашої країни.

Перспективою наших подальших наукових пошуків вважаємо виявлення позитивного досвіду підготовки педагогічних кадрів до полікультурного виховання учнів у школах США та розроблення відповідних рекомендацій для українських освітян, які працюють у галузі педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Джуринский А. Н. Воспитание в России и за рубежом [Електронний ресурс] / А. Н. Джуринский. – 110 с. – Режим доступу : <http://prosv.informika.ru/metod/dgur/9.html>
2. Заїченко Н. В. Організація позакласної та позашкільної роботи з учнівською молоддю у США та Україні: Порівняльний аналіз : [монографія] / Н. В. Заїченко. – Богуслав, 2005. – 199 с.
3. Сбруєва А. А. Уроки сучасних освітніх реформ розвинутих англomовних країн: визначення цілей та розробка стратегій / А. А. Сбруєва // Рідна школа. – 2006. – № 2(913). – С. 78–80.
4. Система образования в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bereg.ru/sprav_info/education/edu_usa3.shtml
5. America – 2000: An Education Strategy. – Wash., D.C.US : Department of Education, 1991. – 18 p.



УДК 377/378 - 058.17(8)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАРГІНАЛЬНИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В МЕКСИЦІ

Олена Жижко

У статті розглянуто особливості професійної освіти маргінальних груп населення, що надається з метою покращення їхнього соціального захисту в Мексиці. Автор доводить, що професійна освіта маргінальних груп населення є складником системи соціального розвитку Мексики. Головна стратегія цього напрямку – надати маргіналам не лише матеріальну допомогу, а й професійно-технічну кваліфікацію.

Ключові слова: професійна освіта маргінальних груп населення; правове забезпечення освіти; система соціального розвитку; система освіти Мексики.

Актуальність проблеми професійної освіти маргінальних груп обґрунтовується тим, що у результаті науково-технічного прогресу значно зросла кількість людей, які опинилися на узбіччі життя, стали «зайвими» в новому постіндустріальному суспільстві. Отже, глобалізаційні процеси як ознака розвитку цивілізації ХХІ ст. активно вилучають з етнокультурного середовища мільйони людей, генеруючи нові типи маргінесу.

Вивченню проблем професійної освіти маргінальних груп населення Мексики присвятили свої праці Л. Адлер де Ломніц, Х. Алонсо, О. Агтанасіо, Х. Болтвінік, Е. Буено, П. Грегоріо-Енрікес, А. Даміан, Е. Дель-Валь, Г. Енрікес, М. Жекелі, М. Кавароззі, Р. Кацман, А. Кіхано, Ф. Кортес, Б. Лернер, Н. Лехнер, Н. Лустіг, М. Матус-Роблес, Д. Негретті, Х. Осоріо, Ф. Пачеко-Сильва, Р. Пісарро, Г. Сараві, Д. Сервантес, О. Сункель, А. Товар, Б. Томсен, С. Фільгейра, С. Фуртадо, Д. Хуарес-Боланьос та ін.

Метою нашого дослідження визначено виявлення особливостей професійної освіти маргінальних груп населення як засобу покращення їхнього соціального захисту в Мексиці.

На базі проведеного дослідження можемо стверджувати, що в мексиканській системі освіти дорослих дуже чітко визначається контингент дорослих учнів. Ними є особи, так би мовити, «виключені» із соціального, культурного, економічного та політичного життя соціуму, тобто маргінальні верстви населення. За даними Інституту географії, статистики й інформатики, (Instituto de Geografía, Estadística e Informática) у 2000 р. у Мексиці налічувалося 33 338 910 осіб, старших 15 років, які не мали базової освіти, з яких 6 мільйонів були неграмотними, 11,6 мільйонів не мали початкової освіти і 17,4 мільйони не мали неповної середньої освіти; у 2005 р. ця цифра зменшилася до 30 146 664 [6, с. 23].

Професійна освіта маргінальних груп населення здійснюється в Мексиці такими установами: Національним коледжем професійно-технічної освіти (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica - CONALEP), Центром підвищення кваліфікації робітників індустріальних підприємств (Centro de



Capacitación para el Trabajo Industrial - CECATI), Національною програмою навчання для праці (Programa Nacional de Capacitación para el Trabajo), Програмою технологічної модернізації та підвищення кваліфікації робітників (Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación - PMETUC), Програмою інтегрального підвищення кваліфікації робітників та модернізації (Programa de Capacitación Integral y Modernización - CIMO), Коледжем бакалаврів (Colegio de Bachilleres), Національним інститутом молоді (Instituto Nacional de la Juventud - IMJUVE), Латиноамериканським інститутом навчальних комунікацій (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - ILCE), Інститутами підвищення професійно-технічної кваліфікації штатних працівників (Institutos de Capacitación para el Trabajo Estatales), Дистанційною неповною середньою школою для дорослих (Secundaria a Distancia para Adultos), Центрами громадського розвитку (Centros de Desarrollo Comunitario), Домами культури (Casas de Cultura), Службами працевлаштування штатів (Servicios Estatales de Empleo - SEE), Федеральною комісією електрифікації (Comisión Federal de Electricidad - CFE), Центрами соціального забезпечення (Centros de Seguridad Social del IMSS) тощо під керівництвом Національного інституту освіти дорослих Мексики - ІНЕА (Instituto Nacional de Educación de Adultos - INEA), Національної ради з освіти для життя і праці (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo - CONEVYT), Національної ради з розвитку освіти (Consejo Nacional de Fomento Educativo - CONAFE), Міністерства праці й соціальної превентивності (Secretaría del Trabajo y Previsión Social - STyPS), Національної служби навчання робітників (Servicio Nacional de Adiestramiento de Mano de Obra - ARMO), Системи кваліфікації для праці (Sistema de Capacitación para el Trabajo - SICAT), Національної системи професійно-технічної освіти й інтегральної технічної допомоги сільському господарству (Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral - SINACATRI), Координаційного відділу праці, навчання та підвищення кваліфікації робітників (Unidad Coordinadora del Empleo, la Capacitación y el Adiestramiento), Ради регулювання та сертифікації трудової компетентності (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral - CONOCER), Програми стипендій для підвищення кваліфікації робітників (Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores - PROBECAT), Міністерств освіти штатів (Secretarías de Educación de los Estados - SEE).

Професійна освіта маргінальних груп населення є однією із стратегій реалізації державних програм соціального розвитку, що втілюються урядом Мексики з 70-х рр. ХХ ст. в рамках загального плану боротьби з бідністю. Розглянемо надалі мексиканську систему соціального забезпечення та місце у ній професійно-технічного навчання найменш захищених соціальних груп.

Конституція Мексики гарантує усім громадянам елементарні соціальні права, забезпечення яких є обов'язком держави. Юридичним механізмом, що втілює в життя ці права за допомогою національних організацій, є Генеральний Закон Соціального Розвитку (Ley General de Desarrollo Social), прийнятий у 2004 р. Закон встановлює основні принципи державної соціальної політики, соціальні права, а також параметри національного бюджету, що виділяється на соціальні потреби.



За Генеральним Законом соціального розвитку, державна соціальна політика повинна включати в себе такі компоненти:

- боротьба з бідністю за допомогою освіти, забезпечення охорони здоров'я, харчування; боротьба з безробіттям, створення нових робочих місць, сприяння підвищенню доходів населення; навчання населення ремеслам та веденню домашнього господарства для самозабезпечення усім необхідним задля гідного способу життя; професійно-технічна підготовка дорослого населення;
- соціальний захист та програми соціальної допомоги;
- сприяння регіональному розвитку;
- забезпечення базової соціальної інфраструктури;
- сприяння розвитку соціального сектору національної економіки [11].

Виконанням цих завдань займається Міністерство соціального розвитку – СЕДЕСОЛЬ (Secretaría de Desarrollo Social – SEDESOL), яке кожні шість років на початку нового президентського періоду представляє Програму соціального розвитку, де ставить конкретні завдання державної соціальної політики, які повинні співвідноситися з Програмою національного розвитку (Programa Nacional de Desarrollo – PND), та визначає стратегії їх виконання.

У 2007 р. Міністерство соціального розвитку представило Програму соціального розвитку на 2007–2012 рр., у якій зроблено акцент на досягненні рівних можливостей доступу до соціальних благ усіх громадян й зменшенні розриву між економічно забезпеченими верствами населення та найбільш вразливими (маргінальними). Головною стратегією Програми стало забезпечення найменш захищених груп населення базовою та професійно-технічною освітою для підвищення їхнього життєвого рівня [13].

Для досягнення поставлених цілей співробітниками СЕДЕСОЛЬ розроблені спеціальні програми, спрямовані на забезпечення соціальних потреб різних груп населення та раціональне використання національного бюджету, виділеного для розв'язання соціальних проблем. Такими програмами є «Можливості» («Oportunidades») і «Прокампо» («Procampo»).

У 2002 р. започаткована Програма людського розвитку «Можливості» (Programa de Desarrollo Humano «Oportunidades»), що дала змогу інтегрувати заходи для широкого охоплення допомогою бідних сімей шляхом надання грошових дотацій і продуктів харчування тим родинам, чії діти регулярно відвідували школу та проходили медичний контроль у державних лікарнях. При розробленні програми «Можливості» був зроблений діагностичний аналіз стану маргінальних сімей, а також досліджені фактори, що спричиняють зубожіння багатьох осель. Таким чином, було встановлено, що існує так зване порочне коло бідності, яке визначається взаємозв'язком між низьким рівнем освіти більшості маргіналів і низькими доходами, тобто, низький достаток не дозволяє сім'ям витратити на навчання, а відсутність освіти не дає змоги працевлаштуватися й отримувати більшу заробітну плату. Отже, зусилля нового проекту були спрямовані на надання фінансової допомоги маргіналам за умов, що їх діти будуть відвідувати школу й отримають щонайменше неповну середню освіту [10, с. 17].

Програма «Можливості» переслідує дві головні цілі: розвиток потенціалу