



УДК 37.011.33(44+460+485)

МІЖКУЛЬТУРНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН: ШВЕЙЦАРІЯ, ФРАНЦІЯ, ІСПАНІЯ

Леснянська-Дошчак А.С., аспірант кафедри порівняльної педагогіки
та методики викладання іноземних мов

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему впровадження міжкультурних підходів до освіти європейських країн. Проаналізовано міжкультурні підходи таких країн як: Швейцарія, Франція та Іспанія. Охарактеризовано мовну та культурну різноманітність європейських країн. Звернено увагу на історичне підґрунтя та передумови виникнення міжкультурних підходів та з'ясовано необхідність впровадження міжкультурних підходів до освіти, а також їх першочергові цілі та завдання.

Ключові слова: міжкультурна освіта, міжкультурні підходи, освіта, учні.

В статті затронута проблема впровадження міжкультурних підходів до освіти європейських країн. Проаналізовані міжкультурні підходи таких країн як Швейцарія, Франція та Іспанія. Охарактеризовані мовна та культурна різноманітність європейських країн. Звернено увагу на історичну основу та передумови виникнення міжкультурних підходів до освіти, а також їх першочергові цілі та завдання.

Ключевые слова: межкультурное образование, межкультурные подходы, образование, ученики.

Lesnianska-Doshchak A.S. INTERCULTURAL APPROACHES TO EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES: SWITZERLAND, FRANCE, SPAIN

The article addresses the problem of implementing intercultural approaches to the education of European countries. The intercultural approaches of such countries as Switzerland, France and Spain have been analyzed. Characterized The linguistic and cultural diversity of European countries. The attention has been paid to the historical background and preconditions of the emergence of intercultural approaches, the necessity of implementing the intercultural approaches to education and their primary goals and objectives.

Key words: multicultural education, multicultural approach, education, students.

Постановка проблеми. У сучасному світовому суспільстві інтенсивні інтеграційні процеси обумовлюють складні багатопланові завдання і виклики, серед яких питання міжкультурних підходів до освіти актуалізується особливо, класифікуючись не лише як проблема розвитку освіти, але і як стратегічно важлива глобальна проблема подальшого розвитку сучасної цивілізації. Проблема міжкультурних підходів до освіти значно актуалізується і її вирішення неможливе без запозичення зарубіжного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями міжкультурних підходів до освіти займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені Т. Бурда, І. М'язова, В. Терехова, О. Сухомлинська, К. Тейлор, М. Паже. Вони зосереджували свою увагу на основних принципах формування міжкультурних підходів до освіти. Проте проблемі міжкультурних підходів до освіти не приділено належної уваги.

Постановка завдання. Відтак, мета статті полягає в аналізі особливостей міжкультурних підходів до освіти Швейцарії, Франції та Іспанії.

Виклад основного матеріалу дослідження. В європейській освіті культурне

розмаїття виникло й поширюється протягом ХХ століття. Цей процес був зумовлений трьома чинниками, що поступово зруйнували засади традиційної монокультурної школи, яка задовольняє освітні потреби лише однієї нації, – деколонізацією; зростаючою демократизацією та інтернаціоналізацією міграції.

Стисло охарактеризуємо перелічені фактори. По-перше, деколонізація у 50–60 роках ХХ ст. більшості країн Африки й Азії була результатом довготривалої боротьби їх корінного населення за незалежність. Колишні школи, успадковані від доби колонізації, стикнулися з певними проблемами у цих звільнених країнах, оскільки знецінювали місцеві культури й мови та були організовані винятково в інтересах колонізаторів. Як підкреслював Кейн, із плином часу школи з інструмента культурного відчуження африканських країн поступово перетворювались у засіб національного й соціального звільнення [9, с. 23].

По-друге, зростаюча демократизація політичного й соціального життя все більше відображала культурний плюралізм більшості людських суспільств, у числі й тих, які раніше вважались етнічно або культурно однорідними. У багатьох країнах були



закладені й реалізовані освітні програми, які висвітлюють культуру й мови національних меншин. Пригадаємо суттєвий внесок у демократизацію політичного й соціального життя руху у Сполучених Штатах за громадянські права. Він спочатку поширювався у середовищі афроамериканців із метою покласти край тривалій сегрегації, підтримуваній школою. Латиноамериканське співтовариство вибороло у результаті руху за громадянські права можливість використання іспанської мови у державних програмах двомовної освіти.

І, по-третє, підвищення мобільності трудових мігрантів на національному та міжнародному рівнях зумовило більшу різноманітність їхнього соціально-культурного складу. Саме під впливом цих трьох перелічених структурних факторів міжкультурні підходи поступово поширилися в усьому світі, насамперед торкнувшись освітніх реформ, які за своєю природою є міжнародними й багатозначними. Реформування освіти у різних країнах і регіонах світу відбувається неоднаково, відповідно до їх соціально-політичних, економічних та історичних особливостей. Освітні трансформації, безсумнівно, визначають стан сучасного шкільництва. Культурні фактори, відображаючи зміну соціального середовища, водночас сприяють зміні традиційного сприйняття учня – представника іншої мови чи культури, формуванню зовсім іншого ставлення до нього. Такими носіями іншої мови, культури або іншого способу життя, можуть бути іммігранти, що прибули з далекої країни або іншого континенту, а також мешканці сусідніх країн. Згідно з Паже, міжкультурні підходи передбачають триєдину мету: 1) утверджувати культурний плюралізм як соціальну реальність; 2) сприяти забезпеченню рівних прав і можливостей усіх громадян; 3) встановлювати гармонійні і міжетнічні відносини. Потенційні конфлікти відповідно слід урегулювати шляхом переговорів або демократичних дебатів [11].

Зазначимо, що міжкультурні підходи в освіті зумовлюють насамперед більшу рівність, справедливість і розмаїття на всіх її рівнях. Безпідставність є помилкова думка про те, що міжкультурні підходи спричиняють небезпеку комунітаризму (оскільки вони орієнтують на визнання рівних прав усіх людей, а не на їх ізоляцію на основі знайдених відмінностей). Нарешті, міжкультурні підходи в освіті як підґрунтя взаєморозуміння та визнання окремих осіб груп і країн забезпечують необхідну адаптацію освітніх систем до полікультурної реальності. Вони передбачають динамічне розуміння (динамічну концепцію) культури. Загальновідомо,

що всі культури зазнають внутрішньої еволюції й численних зовнішніх впливів. Водночас будь-яка з них історично сформована і націоцентрична, тобто певною мірою «закрита» для культурного розмаїття.

Цікаво, що полікультурна освіта в Європі спочатку була пов'язана з прийомом дітей мігрантів. Перша проблема, що виникла у цьому контексті, якою мовою навчати їх у школі чужої для них країни? Що зробити для того, аби, повернувшись на свою батьківщину, вони не створювали мови своїх батьків. Друга проблема полягала в інтеграції мігрантів у країнах, які їх прийняли. Шукаючи шляхи розв'язку зазначених проблем, фахівці доклали значні зусилля для того, щоб мігранти, а особливо їхні діти, якомога швидше оволодівали мовою навчання приймаючої країни.

ЮНЕСКО й Рада Європи свого часу ініціювали пропагування і практичне поширення міжкультурних підходів в освіті, зокрема у шкільному навчанні дітей-мігрантів. Ці міжнародні організації опублікували кілька доповідей та книг із метою сприяння інтеграції дітей культурних меншин в Європейській системі освіти. Конференція ЮНЕСКО у Парижі на тему «Позитивний внесок іммігрантів» (1955), а рік потому – у Гавані «Про культурну інтеграцію мігрантів» започаткували роздуми світової громадськості про міграцію та культурне розмаїття [6].

Протягом 60-х – 70-х років минулого століття бурхливі потоки міграції, особливо між колишніми колоніями та великими промислово розвиненими європейськими країнами, підтримували інтерес, проявлений ЮНЕСКО до освіти й навчання працівників-мігрантів та їхніх сімей [13].

Упродовж зазначеного періоду шкільну освіту мігрантів вважали тимчасовим явищем. У Франції, наприклад, імміграцію з Південної Європи й Північної Африки сприймали як доцільну доти, доки програми розвитку вітчизняних економік цих країн не дадуть бажаних результатів. У своєму останньому виданні, присвяченому цьому питанню, ЮНЕСКО розширює міжкультурну освіту за межами імміграції [13].

У 1987 році Рада Європи визначила такі завдання міжкультурної освіти:

- мотивація до набуття знань і розуміння міжнаціональних відносин;
- боротьба з етнічною дискримінацією та расизмом;
- пояснення історії міграції та міждержавних відносин;
- сприяння забезпеченню рівних можливостей усіх громадян у галузі освіти, підвищення самооцінки і статусу меншоритарних груп;



- гармонізування відносин між мігрантами і домінуючими групами населення;
- формування багатонаціонального суспільства;
- розвиток досліджень з історії культур [8].

Рада Європи одночасно розв'язує проблеми шкільної освіти мігрантів і кочовиків, а також підготовки вчителів до роботи в умовах культурного й релігійного розмаїття.

Підсумовуючи, повторимо, що міжкультурні підходи в Європі були започатковані з боку авторитетних міжнародних організацій з метою сприяння освітньому розмаїттю.

Щодо міжкультурної освіти у Швейцарії, то слід наголосити на тому, що досить не просто визначити основні етапи розвитку міжкультурної освіти з огляду на політику децентралізації освіти у цій країні. Проте можемо констатувати, що у франкомовній її частині міжкультурна освіта переважала над полікультурною.

У 70–90 роках ХХ ст. міжкультурні підходи (так звана іноді міжкультурна педагогіка) були об'єктом численних наукових досліджень і обов'язковою характеристикою освітніх програм.

Слід нагадати, що першочергове завдання міжкультурної освіти у Швейцарії полягало у боротьбі за дозвіл усім іноземним дітям навчатися у школі. У той час освіту дітей, які були позбавлені правового статусу, гальмувало багато перешкод. Громадським активістам і педагогам доводилося іноді порушувати правові положення, щоб уможливити навчання всіх дітей. Основна увага освітян була спрямована на те, аби допомогти дітям-мігрантам, які недавно приїхали до Швейцарії, насамперед оволодіти французькою мовою.

З цією метою були створені спеціальні підготовчі класи прискороного навчання французької мови й інтеграції дітей у масових класах, відповідно до їхнього віку. Проте статистичний аналіз засвідчив низький рівень успішності школярів іноземного походження, що дуже розчарувало освітян. Практика культурного розмаїття часто спричиняла педагогічно необґрунтоване зниження вимог до учнів зазначених підготовчих класів [1].

Дослідник Дуден увиразнює суперечливий характер тодішньої освітньої практики з підтримки студентів-мігрантів: з метою швидкої соціальної культурної і моральної інтеграції (тобто об'єднання в одне ціле раніше ізольованих частин, зближення і поглиблення їх взаємодії), як це не парадоксально, вилучали зі шкільного загалу й відповідно до віку поміщали (тимчасово або постійно) у спеціальні класи-факультети

з меншою чисельністю учнів (т.зв. малокомплектні) чи класи розвитку. Такі форми роз'єднання або відокремлення явно перешкоджали студентам-мігрантам інтегруватися у приймаючі країни [7, с. 15].

Публікація у середині 90-х років ХХ ст. досліджень Перего, Леанца і Дазена започаткувала важливий етап розвитку міжкультурної освіти. Сьогодні основними проблемами міжкультурної освіти у Швейцарії є поширення культурного розмаїття і боротьба з расизмом [4, с. 7].

Щодо міжкультурної освіти у Франції, то так історично склалося, що французька система освіти ґрунтувалася на монокультурних та універсалізованих засадах. З моменту свого становлення протягом епохи Жюльє Феррі школа у Франції традиційно мала асиміляційний характер стосовно прищеплення республіканських цінностей. Вона мала сприяти утвердженню рівних прав усіх громадян на освіту з метою більш ефективного забезпечення соціальної згуртованості і формування єдиної нації. Шкільна підготовка у Франції є національною, світською й індивідуалізованою (адресованою фізичним особам). Французький закон не визнає жодних етнічних виокремлень (чи груп, чи громад, чи меншин). З часу створення безкоштовної школи, обов'язкової і світської, культурне розмаїття учнів зазвичай ігнорувалося навчальним закладом. Відповідні посадові особи не здійснювали жодних конкретних заходів щодо офіційного регулювання освіти іншомовних або культурно відмінних учнів.

Розв'язання проблем культурного розмаїття у французькій освіті супроводжується численними бурхливими науковими дискусіями й полемікою. Однак школа не може належно функціонувати без чіткої освітньої орієнтації чи офіційного статусу (універсальної загальної чи диференційованої) [2, с. 5].

Зауважимо, що з 70-х років минулого століття французька традиційна політика шкільної асиміляції почала зазнавати суттєвих змін у зв'язку з великим припливом іноземних студентів із Південно-Східної Європи й колишніх африканських колоній. Стали масово виникати й розвиватися численні практичні форми й засоби реалізації міжкультурної освіти у школі [10, с. 131]. Створення класів інтеграції, адаптації й інтегрованих курсів мало на меті допомогти студентам, чиї культура та мова відрізнялися від домінуючих у школах, наздогнати в успішності своїх товаришів і позбутися відчуття власної неповноцінності, відмінностей і різниці.

У школах відбувалося реальне усвідомлення та фактичне визнання між студен-



тами. Така кардинальна зміна у світській школі аж ніяк не означає різного ставлення викладачів (зазвичай негативного) до іншомовних учнів. Необхідність міжкультурної освіти була визнана французькими педагогами після довгих вагань, роздумів і дискусій. Створення класів інтеграції й адаптації мало на меті якнайшвидше навчити французької мови дітей іноземного походження. Класи інтеграції обмежувалися завданням навчити новачків грамотності і забезпечити початковий рівень володіння французькою мовою. Додаткові заняття мали надати учням-іммігрантам знання, вміння й навички вищих рівнів освіти. Кілька годин французької мови викладалися іншомовним учням для того, щоб усунути їхні мовленнєві труднощі у навчальному закладі, спричинені її незнанням (або недостатнім знанням). Спілкування у шкільному середовищі, коледжі, класах адаптації відіграло аналогічну роль.

Додаткове навчання французької мови передбачало подолання шкільних труднощів дітей-іммігрантів і сприяння їхній швидкій інтеграції та шкільним успіхам.

У 1975 році Франція офіційно узаконила освітню стратегію вивчення мови й культури походження громадян (ELCO) у контексті політики возз'єднання сімей іммігрантів і підписання угоди із ключовими країнами їх походження (Італія, Іспанія, Португалія, Алжир, Марокко, Туніс). Від того часу мова й культура походження, батьки яких є іммігрантами, сприймаються вже не як перешкода, а як ефективний засіб для полегшення їх інтеграції у школі. Проте той факт, що учні-французи не були запрошені до ELCO, підкреслює його обмежений характер і небажання відповідних освітніх структур реалізовувати мультикультурну і міжкультурну стратегії [5].

Верме увиразнює відмінність між формальним і внутрішнім аспектами міжкультурної освіти. Офіційно у Франції сьогодні існує три типи міжкультурної освіти: прийом іноземних дітей до школи, вивчення мови і культури походження іншомовних учнів і європеїзація школи. Практично зазначений підхід включає мовні курси, організовані відповідними імміграційними інституціями; тиск із боку регіональних рухів на традиційну французьку національну монокультурну освіту й динаміку розвитку переважно двомовної освіти. Таким чином, усе більш яскраво виражається взаємна відкритість різних культур до європейської та неєвропейської складових [14].

Після 90-х років ХХ ст. науковці простежують у Франції відродження секуляризації освіти і визнання раніше ігнорованого між-

культурного шкільного розмаїття. Як слушно твердить Тейлор, школа у Франції перебуває у віданні громадянських суспільних структур. Організація державних шкіл як інструмента офіційної освітньої політики не завжди передбачає конкретної регіональної специфіки національного походження чи релігійних переконань учнів. До них ставляться однаково рівномірно – передовсім як до майбутніх громадян, даючи їм відповідну освіту [12, с. 148].

Слід зауважити, що за останні два десятиліття Іспанія зазнала масового припливу мігрантів з Африки і Південної Америки. Перша навіть змінила свій статус, ставши країною прийому мігрантів, – у той час як сама протягом століть була оплотом еміграції. Проте помилково вважати, що система іспанської освіти раніше була позбавлена культурного розмаїття, оскільки його представляла численна циганська громада, яка тут довго проживала. Крім того, у минулі десятиліття на території Іспанії функціонувало багато регіональних мов та культур.

Науковці Аккарі і Феррер виокремили три історично-політичні фактори розвитку міжкультурної освіти в Іспанії:

1) діти-мігранти незалежно від їх правового статусу мають згідно з іспанською конституцією право на отримання освіти такого ж типу, що й іспанські;

2) зазнавши масової еміграції з інших європейських держав у 60–70-х роках ХХ ст. Іспанія перетворилася за короткий період із країни еміграції у країну імміграції;

3) циганські меншини, що мають довгу історію як конкретна культурна й маргінальна група, а також визнають міжкультурну освіту і Іспанії [3, с. 138].

Як і багато інших європейських країн, Іспанія шукає сьогодні шляхи врегулювання численних проблем міжкультурної освіти дітей-мігрантів.

Якщо міжкультурний вимір в освіті особливо увиразнився із середини 1990-х років, питання різноманітності, у тому числі й регіональної, виникло набагато раніше.

Визнаючи культурне розмаїття, школа намагається конструктивно розв'язати проблему відмінностей, розробляючи засоби, способи й методи полікультурної діяльності.

Метою міжкультурної освіти є виявлення спільного та відмінного між представниками різних національностей. Вона не претендує на роль альтернативи національній кастильській культурі.

Сьогодні міжкультурна освіта визнається в Іспанії пріоритетною, оскільки заснована на гуманістичних засадах толерантності, терпимості, прийнятті інших і мирного



співіснування у багатокультурному співтоваристві. Проте існує багато проблем міжкультурної взаємодії – і розв'язувати їх необхідно, починаючи з визначення співвідношення між відмінностями національними, релігійними й географічного походження, уникаючи нівелювання у перелічених аспектах [3].

Додамо, що в Іспанії є школи, в яких вивчаються мови й культура меншин, закриті для циганських громад. З огляду на мобільність та сприйняття домінуючим суспільством як радикально інших, традиційно ігноруються шкільною системою, як негативно таврована суспільна верства.

Загалом помітна суттєва різниця у тлумаченні культурного розмаїття освітніми – прихильниками полікультурного й міжкультурного підходів. Перші (а це більшість англомовних країн) зосередили увагу на необхідному визнанні й оцінюванні культурних відмінностей. Другі, у тому числі франкомовні країни, віддають перевагу терміну «міжкультурна освіта», що наголошує на взаємодії, обміні, численних контактах і досвіді, співпраці у сфері культури. Ідеться більше про вибір парадигми культурного розвитку у ситуаціях культурного різноманіття, ніж про фактичні відмінності учнів у класі та школі. На жаль, якими б розлогими не були теоретичні аргументи стосовно вживаних термінів, на практиці системи освіти всіх країн констатують негативні факти збереження і навіть збільшення нерівності усередині школи.

Висновки. Підсумовуючи, можемо сказати, що міжкультурні підходи до освіти європейських країн відіграють важливу роль у сучасному освітньому просторі, дають змогу здійснювати навчання з урахуванням реальних потреб суспільства, здійснювати і розвивати ціннісні орієнтири та засновувати освітній процес.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо обґрунтування новітніх

підходів до міжкультурної освіти європейських країн.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Abdallah-Preteille M. Quelle école, pour quelle intégration? / M. Abdallah-Preteille. – Paris: CNDP/Hachette, 1992. – 124 p.
2. Abdallah-Preteille M. L'éducation interculturelle / M. Abdallah-Preteille. – Paris: PUF, 1999. – 128 p.
3. Akkari A. & Ferrer F. La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo. / A. Akkari, F. Ferrer // Revista española de educación comparada. – 2001. – Vol. 6. – P. 285 – 316.
4. Akkari A. & Tardif M. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impact, stratégies, pratiques et expériences. / A. Akkari, M Tardif // Formation et pratiques d'enseignement en questions. – 2006. – Vol. 4. – P. 5 – 10.
5. Berque J. L'immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Education Nationale, Paris, CNDP/ La Documentation Française / J. Berque. – Paris, 1985. – 119 p.
6. Borrie W.D. (Ed.). The cultural integration of Immigrants. / W. Borrie. – Paris : UNESCO, 1959.
7. Doudin P.A. Intégration des élèves étrangers: quelques paradoxes à dépasser. / P. A. Doudin // Educateur, 1999. – Vol. 5. – P. 14 – 17.
8. Cammaert M.F. Interculturalism: theory and practice. / M. Cammaert. – Strasbourg : Council for Cultural cooperation, 1987. – 205 p.
9. Kane C.H. L'aventure ambiguë. / C. Kane. – Paris : 10/18, 2003.
10. Kerzil J. L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. / J. Kerzil // Note de synthèse, Carrefours de l'éducation. – 2002. – Vol. 14. – P. 120 – 159.
11. Pagé M. Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. / M. Page. – Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1993. – 145 p.
12. Taylor C. Multiculturalisme. Différence et démocratie. / C. Taylor. – Paris: Aubier, 1994.
13. UNESCO Les principes directeurs de l'UNESCO pour la diversité culturelle. – Paris: UNESCO, 2006.
14. Vermès G. La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. / G. Vermès // DiversCité Langues. Vol. II. <http://www.uquebec.ca/diverscite>. Page consultée le 16 Avril 2000.