



УДК 378.147:811.111

## ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ І КАНАДИ

Бахов І.С., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов, теорії та практики перекладу  
Міжрегіональна Академія управління персоналом

У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх педагогів Сполучених Штатів Америки (далі – США) та Канади до роботи в умовах полікультурного освітнього середовища. Проаналізовано праці американських і канадських вчених щодо питань етнокультурного різноманіття навчального середовища сучасних освітніх закладів і спроби їх вирішення з позиції толерантного ставлення під час роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів. Здійснено аналіз концептуальних і емпіричних досліджень американських і канадських авторів, які дотепер не були висвітлені у вітчизняній пресі. Зазначено, що програми підготовки вчителів у коледжах і університетах США та Канади, куррикулум і політика навчальних закладів були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги до цілей і завдань полікультурної освіти.

**Ключові слова:** полікультурний, багатоетнічний, середовище, США, Канада, куррикулум, освіта.

В статтю затронута проблема професійної підготовки майбутніх педагогів США і Канади к роботі в умовах полікультурної освітньої середовища. Проаналізовані праці американських і канадських учених, які стосуються питань етнокультурного різноманіття навчального середовища сучасних освітніх закладів і спроби їх вирішення з позиції толерантності при роботі з поліетнічним і полікультурним складом учнів. Здійснено аналіз концептуальних і емпіричних досліджень американських і канадських авторів, які до цього часу не були висвітлені в українській педагогічній пресі. Показано, що програми підготовки вчителів в коледжах і університетах США і Канади, куррикулум і політика навчальних закладів були переглянуті з точки зору різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і для відображення в них основних вимог до цілей і завдань полікультурної освіти.

**Ключевые слова:** поликультурное, полиэтнический, среда, США, Канада, куррикулум, образование.

### Bakhov I.S. MAIN DIRECTIONS OF REALIZATION OF MULTICULTURALISM IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE USA AND CANADA

The article raises the problem of the professional training of future educators in the United States and Canada to work in a multicultural educational environment. The works of American and Canadian scholars dealing with issues of ethno-cultural diversity of the educational environment of modern educational institutions and attempts to resolve them from the standpoint of a tolerant attitude to working with multi-ethnic and multicultural students are analyzed. The analysis of conceptual and empirical researches of American and Canadian authors, which until now have not been covered in the Ukrainian press, has been done. It is shown that teacher training programs at US and Canadian colleges and universities, the curriculum and the policy of educational institutions have been revised to focus on the diversity of the ethnic composition of students and teachers, and reflect the main requirements of the goals and objectives of multicultural education.

**Key words:** multicultural, polyethnic, environment, USA, Canada, curriculum, education.

**Постановка проблеми.** Стан культури і соціуму визначають структурно-змістовні особливості системи освіти. Інакше кажучи, кожна нація має ту освітню систему, яка відповідає стану її культури та соціуму, потребам її самозбереження і розвитку. Отже, важливо звернутися до соціальних і політичних умов, які вплинули на становлення та розвиток полікультурної освіти у США і Канаді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літератури з полікультурної освіти дозволяє виділити багато досліджень, присвячених підготовці вчителя. Зусилля, спрямовані на те, щоб зробити педагогічну освіту полікультурною, а отже,

чужиною до вимог багатокультурного середовища навчального закладу та суспільства загалом, за допомогою урядової політики, реформування навчальних програм, відбору студентів і викладачів, різних організаційних змін у діяльності вузів, відображені в роботах низки американських і канадських вчених [3; 4; 5; 9].

**Постановка завдання.** Проаналізувати наукові праці американських і канадських вчених 1990–2000-х рр., які містять результати концептуальних і емпіричних досліджень, що дотепер не знайшли висвітлення у вітчизняній пресі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як показав аналіз літератури, поча-



ток XXI ст. можна визнати найбільш вдалим і водночас складним періодом для полікультурної підготовки вчителя [10; 13; 18].

З одного боку, це був час надій, період підвищеної уваги до питань етнокультурного різноманіття навчального середовища. Наприклад, під час своєї виборчої кампанії Дж. Буш заявляв, що «жоден учень не повинен залишатися без уваги», підкреслюючи відповідальність американської системи освіти за підвищення успішності кожного учня [11].

Зауважимо й інший позитивний момент: незважаючи на те, що північно-американські національні професійні організації не зверталися до проблем полікультурної освіти до 1970-х рр., всі основні національні організації, що причетні до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видачі свідоцтв про підвищення кваліфікації, тепер мали чіткі вимоги щодо компетенції вчителя під час роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів [20].

Згідно з результатами дослідження Д. Голлнік (D. Gollnick – *І. Б.*), що були опубліковані 1995 р. під назвою «Національні ініціативи в області мультикультурної освіти», до 1993 р. у США 16 із 17 національних стандартів щодо складання навчальних програм, затверджених Національною радою з акредитації вчителів (NCATE – *І. Б.*), містили полікультурні принципи, а в 40 штатах у програму середньої школи і програми підготовки вчителів було введено білінгвальне навчання й обов'язкове вивчення культури етнічних груп [15].

Дослідження Г. Ледсон-Біллінгс (G. Ladson-Billings – *І. Б.*) і К. Зайхнер також підтверджують, що майже по всій країні програми підготовки вчителів у коледжах і університетах, куррикулум і політика навчальних закладів до початку 1990-х рр. були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги до цілей і завдань полікультурної освіти [19].

До позитивних моментів згаданого періоду можна з упевненістю віднести багатий теоретичний пласт знань із ключових проблем полікультурної освіти, зокрема і з підготовки вчителів, накопичений американськими та канадськими вченими, порівняно з 1970–80-ми рр., коли теоретики звертали увагу на суттєву нестачу робіт із зазначених питань [6; 7; 22].

Той факт, що серед шкільних вчителів, студентів і викладачів коледжів і університетів у ті часи стало більше кольорових американців, також свідчить на користь прогресу в галузі полікультурної освіти.

Початок XXI ст. можна також назвати найскладнішим періодом для полікультурної освіти, оскільки поряд з активними трансформаціями на її користь, зустрівались не менш активні перешкоди, що характеризуються багатьма вченими як загрозові для політики полікультуралізму. Наприклад, як зазначає Б. Гордон, у багатьох штатах існував серйозний опір програмі конструктивних дій (affirmative action) у галузі освіти, спрямованої на запровадження білінгвального навчання й усунення расової дискримінації під час прийому в коледжі й університети [16].

Як зазначає інший дослідник Г. Топпо (G. Torro – *І. Б.*), у деяких штатах було запропоновано «оригінальний» спосіб оцінювання якості роботи вчителів і школи загалом, який передбачав обов'язкове тестування учнів з усіх предметів. Водночас розробники тестів не взяли до уваги нерівні можливості учнів в отримуванні знань. Така проблема широко обговорювалася в засобах масової інформації. Наприклад, у «Вашингтон Пост» зазначалося, що «Акт про початкову та середню освіту», перейменованій Дж. Бушем на «Жоден учень не залишиться без уваги» (No Child Left Behind Act), варто було б назвати «Жоден учень не залишиться без тестування» (No Child Left Untested Act) [23].

Багато вчених-мультикультуралістів зазначали, що по всій країні були зроблені тільки окремі спроби введення полікультурного компонента в навчальний процес, але фундаментальних змін у галузі освітньої політики не відбулося [19].

Вчителі загалом, як і раніше, отримували монокультурну освіту, що висувало на передній план універсальні педагогічні знання і виключало із програм підготовки такі важливі питання, як расові, класові, гендерні, культурні особливості учнів і вміння вчителя грамотно спиратися в навчальному процесі на такі відмінності, розглядаючи їх як переваги навчального середовища.

Поряд із вищезгаданими труднощами досліджуваного періоду багато критиків зазначають, що поширені кроки в галузі реформування педагогічної освіти (наприклад, введення полікультурних курсів до програм підготовки вчителів) були «гарними, але малозмістовними, набуваючи, здебільшого, риторичного, аніж реального характеру» [24]. Низка авторів поділяють думку, що такі курси були лише окремими елементами, доданими до основних навчальних програм, а не були невід'ємним компонентом полікультурних навчальних програм [24]. Інакше кажучи, скасування таких курсів жодною мірою не відбулося б на навчальних програмах.



До негативних моментів зазначеного періоду можна віднести також той факт, що фінансовані урядом провідні дослідження не порушували питань підготовки вчителів до роботи в полікультурному класі, конкретних проблем міських шкіл, які відчували нагальну потребу в педагогічних кадрах, оскільки статистика підтверджувала, що більшість вчителів залишали свою роботу через важкі умови (низька оплата праці, небезпечна, часто кримінальна обстановка у приміщеннях школи тощо)

Серйозною перешкодою для впровадження полікультурних програм підготовки вчителів було також помилкове припущення, що полікультуралізм – це, передусім, політичний рух, спрямований проти білих американців [11].

Важко досягнути суті педагогічних досліджень і політики перетворень у галузі полікультурної підготовки вчителя без звернення до більш широкого контексту педагогічної освіти, а саме – до демографічного складу учнів і вчителів, і ключових питань щодо реформування педагогічної освіти.

На початку 1990-х рр. Дж. Бенкс (J. Banks – *І. Б.*) увів поняття «демографічний імператив» (“demographic imperative”), щоб привернути увагу до нерівності, яка глибоко вкоренилася в американській освітній системі. За Дж. Бенксом, демографічний імператив містить статистичну й іншу інформацію за трьома критеріями: різноманітний склад учнів, гомогенний (з етнічного погляду) склад вчителів і «демографічний поділ» (виражені невідповідності освітніх можливостей, ресурсів і досягнень серед учнів, що розрізняються за расовими, культурними і соціоекономічними характеристикам) [7].

Як зазначає Гарольд Ходкінсон (G. Hodkinson – *І. Б.*), згідно з даними перепису населення 2001–2002 рр., загалом по країні частка небілих учнів становила 40%, але вона коливалася від 7% до 68% залежно від штату. У своїй доповіді Г. Ходкінсон підкреслив нерівномірне щодо етнічної приналежності зростання населення США: у наступні 20 років очікується, що 60% населення країни буде латиноамериканського (40%) й азіатського походження (20%); у штаті Каліфорнія, наприклад, понад половина всіх жителів – мексиканського походження. Жодна інша країна світу не має такого припливу іммігрантів як США. Прогнозують, що до 2035 р. кількість кольорових учнів у країні сягне 57% [24].

Ситуація щодо етнічного складу вчителів у США є прямо протилежною через те, що кількість білих вчителів у країні стано-

вить більшість (86%) порівняно з кольоровими (14%) (National Center for Education Statistics, 2002 р.). Такі цифри, на думку багатьох вчених, є наслідком того, що кольорових студентів педагогічних коледжів менше ніж раніше (отримані дані вражають своєю невідповідністю, оскільки білі студенти представлені від 80% до 93%) (American Association of Colleges for Teacher Education, 1999 р.).

Демографічні дані вказують не тільки на чисельну невідповідність між етнічним складом учнів і вчителів, а й на помітну різницю їхніх біографій. Інакше кажучи, більшість вчителів, як було зазначено вище, є білими англоамериканцями середнього соціального статусу, отже, з дитинства росли в цілком сприятливих умовах, що дозволяли отримати гарну освіту рідною, зазвичай, англійською мовою.

Більшість учнів походять із малозабезпечених небілих сімей, для яких англійська не є рідною мовою, та з дитинства стикаються з життєвими труднощами. Багато вчителів незнайомі з культурою й етнопсихологічними особливостями своїх учнів, тому будь-які труднощі розцінюються вчителем як небажання або нездатність учня вивчати той чи інший предмет.

Як слушно зауважує Женева Гей (G. Gay – *І. Б.*), вчителям і учням дуже складно знайти спільну мову, тому що вони є вихідцями з різних світів, зі своїми законами, оточенням, цінностями, поглядами на наявний порядок, тому вчителю важко бути прикладом для учнів, людиною, якій можна довірити свої переживання і дістати у відповідь мудру пораду [14].

Дослідники А. Гудвін (A. Goodwin – *І. Б.*), А. Віллегас і Т. Лукас (A. Villegas & T. Lucas – *І. Б.*), звертають увагу на різне соціальне й етнічне походження вчителя і учнів, підкреслюють, що вчитель, який отримав монокультурну підготовку, не зможе функціонувати як «агент культури», допомагаючи учневі долати труднощі адаптації до школи через розбіжності у вимогах сімейного виховання і шкільного середовища [24].

На думку багатьох дослідників, найпоширенішою помилкою вчителів є неправильне сприйняття етнічної відмінності учнів у класі, тобто ставлення до такого факту як до перешкоди, яку необхідно подолати. Результати спостережень за роботою вчителів у низці шкіл показали, що вчитель або ігнорує етнічну меншину, або намагається асимілювати її до більшості, зазнаючи додаткових труднощів, оскільки деякі кольорові учні з обуренням ставляться до намагань уподібнити їх білій





більшості у класі. До того ж білі вчителі заздалегідь чіпляють кольоровим учням ярлики «нездатних до навчання» і мають низькі навчальні очікування щодо них [14].

Дж. Бенкс вважає, що такий аспект «демографічного імперативу» стосується невідповідності освітніх можливостей, досягнень, умов проживання і навчання учнів, що відрізняються за расовими, культурними та соціо-економічними характеристикам.

Докладний аналіз таких невідповідностей і причин їх виникнення представлено у праці А. Віллегас і Т. Лукаса, які спиралися на дані освітньої статистики і результати власних багаторічних досліджень [24]. Вони зазначають, що серед розвинених країн світу у США зареєстрований найвищий відсоток дітей, які проживають у бідності, водночас кількість кольорових дітей набагато перевищує кількість мало-забезпечених білих дітей (42% і 16% відповідно). Рівень навчальних досягнень кольорових учнів із математики і читання, згідно з результатами Національної оцінки навчальних досягнень (National Assessment of Educational Progress – NAEP), помітно нижчий за рівень відповідних умінь їх білих однолітків. Вчені дійшли висновку, що «неймовірний розрив в успішності білих і кольорових студентів, як і помітне розходження щодо кількості випускників старшої школи (більше половини кольорових учнів так і не закінчують школи), свідчать про нездатність наявної освітньої системи навчати у школах дітей кольорових громадян Америки» [24].

Умови, в яких навчаються діти, характеризуються не менш вираженими невідповідностями. Наприклад, забезпечення шкіл необхідним обладнанням, меблями, навчальною літературою, спортивним інвентарем, комп'ютерами, відрізняється в міських, приміських і сільських школах [12; 19]. 2000 р. у штаті Каліфорнія Союзом громадських ініціатив було подано позов від імені 18 шкіл, в якому звинувачували владу у відсутності належних умов для роботи і навчання у школах. У позові наголошувалося на тому, що всі учні, незалежно від раси (96,4% учнів згаданих шкіл були кольоровими), мають право на отримання від держави всіх необхідних умов для повноцінного навчання – від приміщення школи, спеціально обладнаного для безпечного перебування в ньому дітей протягом дня, оснащеного навчальним обладнанням і матеріалами, до спеціально підготовленого персоналу, який відповідає за кожну дитину.

Дж. Бенкс дійшов висновку, що «демографічний імператив» – це, насамперед,

усвідомлення того, що подолання великої прірви між вимогами навчального середовища та життєвим досвідом учнів із різних расових, культурних і соціальних груп диктує нагальну потребу введення змін у підготовці вчителів. Безумовно, такими заходами не вирішити всіх проблем американської освітньої системи, але потреба у фахівцях нового типу досягла своєї межі, сьогоднішні вчителі не справляються зі своїм головним призначенням – наданням якісної освіти кожній дитині, отже, у такий спосіб підривається авторитет національної школи» [7].

1972 р. було створено першу Комісію з полікультурної освіти при Американській асоціації педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education – AACTE), яка постановила: 1) культурне різноманіття є цінним джерелом; 2) полікультурна освіта зберігає і збагачує це джерело, а не лише вчить толерантного ставлення; 3) культурний плюралізм повинен бути присутнім в усіх аспектах програм підготовки вчителів [8].

Доповідь Комісії з полікультурної освіти починалася з головної мети і завдань педагогічної підготовки фахівців: «Ми впевнені, що наші вчителі здатні принести освітню рівність у школи; для цього необхідно поставити перед програмами підготовки вчителя мету – озброїти студентів педагогічних коледжів вміннями працювати з полікультурним складом учнів, щоб жодна дитина у класі не залишилася поза увагою вчителя. Така мета порушує нові питання, а саме: чи здатні викладачі педагогічних коледжів працювати по-новому, чи придатні колишні методи роботи зі студентами для вирішення нових завдань, чи потрібно їх модернізувати з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти? <...>» [8, с. 1].

1976 р. Національна рада з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) додала полікультурну освіту до своїх стандартів, підкреслюючи, що кожному освітньому закладу з підготовки вчителів для отримання акредитації необхідно ввести полікультурну освіту в усі програми до 1981 р. Як показав аналіз літератури, починаючи із зазначеного періоду, увага вчених і критиків була спрямована на політику педагогічної освіти, а також на стан теорії та практики підготовки вчителів з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти.

Нами було проаналізовано провідні дослідження, присвячені поетапному впровадженню полікультурної освіти в



педагогічну підготовку фахівців, які були опубліковані протягом 1990–2000 рр. центральними виданнями із проблем освіти, а саме: «Огляд досліджень з освіти» (Review of Research in Education – RRE), «Аналіз освітніх досліджень» (Review of Educational Research – RER), та колективна монографія «Керівництво до досліджень із педагогічної освіти».

Узагальнюючи результати аналізу, підкреслимо, що автори неодноразово зазначають недостатність емпіричних досліджень із проблеми підготовки вчителів. Наприклад, К. Грант і В. Секада (С. Grant & W. Secada – *І. Б.*) наголошують, що теоретичні розробки необхідно «перекласти мовою шкільної практики» [17, с. 405]

Г. Ледсон-Біллінгс (G. Ladson-Billings – *І. Б.*) вказує на підвищену цікавість вчених до питань полікультурної освіти, але практична корисність робіт, на думку автора, залишає бажати кращого. Авторка також дійшла висновку, що «полікультурна підготовка вчителя відіграє роль посередника між теорією і практикою полікультурної освіти, отже, якість досліджень із цього питання визначить подальшу долю полікультурної освіти» [19].

В огляді за 1999 р. Г. Ледсон-Біллінгс доходить висновку, що проблема культурного розмаїття так і не стала центральною в підготовці вчителя, як і раніше, її вирішення є доповненням до наявних програм, тоді як потрібні фундаментальні парадигмальні зміни. Авторка пропонує розробку нових програм підготовки вчителів з опорою на основні положення критичної теорії раси [19].

К. Зайхнер і К. Хоефт особливо підкреслюють брак досліджень із проблеми взаємозв'язку структурних компонентів програм із практикою підготовки вчителів; культурних знань із кроскультурною компетентністю вчителя; педагогічного досвіду вчителя зі змінами особистісного і професійного характеру.

Л. Вайнер зосереджує свій оглядовий аналіз на проблемі підготовки вчителя для міської школи, яка має низку специфічних особливостей, а саме: «різноманітний склад учнів, складну бюрократичну систему, постійний дефіцит фінансування й унітарні уявлення про інтелект і досягнення».

Вчений систематизував роботи, опубліковані в 1960–90-х рр. за такими критеріями: вміння та відносини, необхідні для роботи з категорією учнів, які з дитинства позбавлені сприятливих умов для життя і навчання (disadvantaged children); конкретні зміни в підготовці вчителів для

озброєння педагогів такими вміннями; вплив структури міських шкіл на роботу вчителя і діяльність учнів; акцент у педагогічній підготовці на особливостях середовища міської школи, щоб учитель міг дати якісну освіту всім дітям і не прагнув залишити свою роботу.

К. Слітер узагальнила дослідження, опубліковані в 1970–90-ті рр. і присвячені підготовці вчителя до роботи з учнями, які належать до соціальних груп, що історично зазнали дискримінації (діти емігрантів, корінних жителів Америки й інших представників небілого населення країни) [22].

Виходячи з результатів свого дослідження, К. Слітер доходить висновку, що більшість робіт мають схоластичний характер, тобто вони відірвані від реального життя і практики. До того ж серйозним недоліком програм підготовки вчителів, на думку автора, є переважна присутність у них білої раси, тобто ігнорування культурного досвіду кольорових студентів.

Отже, автори розглянутих нами робіт зазначають багату теоретичну базу із проблеми полікультурної підготовки вчителів, але ефективність більшості теоретичних положень не підтверджена емпіричним шляхом, отже, питання про фундаментальні зміни програм підготовки вчителів дотепер залишається відкритим. Корисність таких аналітичних оглядів полягає в тому, що вони акцентували увагу на конкретних аспектах полікультурної підготовки вчителя, які раніше не зазначалися в загальних цілях і завданнях полікультурної освіти.

Розглянемо, як згадана проблема досліджується вітчизняними вченими. Аналіз робіт із реформування педагогічної освіти в Україні з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти підтвердив, що в зазначеному напрямі вченими ведуться активні пошуки, обумовлені протиріччям між реальними потребами суспільства в педагогах нового типу і недостатньою увагою вищої та середньої професійної освіти до підготовки вчителів до роботи в полікультурному освітньому закладі [1; 2].

Дослідники підкреслюють, що під час організації навчально-виховної роботи зі студентами, їх підготовка до діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища не виокремлюється як спеціальна мета. Результати експериментів свідчать, що прагнення студентів показати своє позитивне ставлення до представників інших культур часто не знаходять адекватного вираження, що обумовлено сформованими стереотипами, невмінням будувати діалогічні форми спілкування, аналізувати



ситуацію, визначати проблему і пропонувати варіанти її вирішення.

Ефективність полікультурної підготовки студентів залежить від узгодженості цілей і завдань професійної підготовки та полікультурної освіти, чіткості і послідовності вимог, що постають перед майбутнім педагогом.

Важливими компонентами педагогічної освіти в умовах полікультурного суспільства вітчизняні вчені називають:

- знання вчителем завдань, основних ідей, понять полікультурної освіти;
- культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання, що дозволяють усвідомити розмаїття сучасного світу і специфіку культурних проявів на рівні особистості, групи, соціуму, забезпечити розуміння важливості культурного плюралізму для особистості та суспільства;
- вміння виділяти або вносити до змісту загальної освіти ідеї, що відображають культурне розмаїття світу, країни, етнічної групи;
- вміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі і просторі.

Зауважимо загальні моменти, які чітко простежуються у вимогах до професіоналізму вітчизняного й американського та канадського вчителя, необхідного для роботи в полікультурному освітньому закладі. Вчені США і Канади одноставно підкреслюють, що полікультурна грамотність вчителя починається, насамперед, із його знань про культуру свого народу (етнічної групи) і чіткого усвідомлення своєї культурної ідентичності, інакше вчитель не зможе бути посередником у культурі й навчити учнів осягати цінності, які вона таїть у собі.

Автори концепцій полікультурної освіти також впевнені в тому, що вчитель має бути здатним допомогти своїм учням у визначенні їхньої культурної ідентичності, але водночас повинен пам'ятати, що кожен учень може бути перетином декількох культур, отже, бути носієм декількох ідентичностей.

Великого значення дослідники обох країн надають знанням учителя про особливості культури поведінки своїх учнів або про етнопсихологічні характеристики учнів, оскільки вони впливають на навчальний стиль дитини і вимагають від вчителя вибору відповідних методів і прийомів навчання. Інакше кажучи, майбутній учитель повинен засвоїти один із головних педагогічних принципів роботи в полікультурному класі, сформульований в американській педагогіці Сонею Ньето (S. Nieto – I. B.)

так: «рівний підхід не означає однакового підходу» (“equal is not the same”) [21], що значить:

- зважання (а не ігнорування) на відмінності між учнями (етнічні, мовні, гендерні, соціальні, релігійні, культурні) з погляду порівняння, а не переваги одних над іншими;
- усвідомлення того, що зазначені відмінності впливають на способи засвоєння знань учнями, вимагає від учителя вміння пристосовувати стратегію навчального процесу до індивідуальних культурних стилів учнів;
- вміння використовувати культурні особливості учнів як їхню перевагу, а не ваду.

До необхідних умінь вчителя дослідники обох країн також відносять його здатність критично оцінювати будь-яку інформацію, аналізувати свої власні культурні стереотипи, своєчасно позбавлятися їх, не допускаючи формування упереджень; пам'ятати, що стереотипи впливають на його навчальні очікування від учнів.

Важливою умовою успішності роботи вчителя, за словами вчених, є його вміння грамотно долучати до участі в навчально-виховному процесі батьків своїх учнів, використовувати такі форми і прийоми, які будуть активізувати виховну діяльність батьків і підвищувати в них почуття відповідальності за навчання дітей.

Вчені також одноставно підкреслюють, що вміння створювати і підтримувати толерантну атмосферу в класі є невід'ємним складником професіоналізму вчителя.

У підходах американських і канадських вчених до згаданого питання професійна педагогічна орієнтація підготовки студентів відступає на другий план, висуваючи як першорядне завдання формування у студентів активної громадянської позиції, потреби участі в управлінських, політичних і соціальних процесах на різних рівнях (навчального закладу, міста, округу, штату) і перетворення на агента соціальних і політичних зрушень у суспільстві. Вважаємо, що таке прагнення виховувати молоде покоління активними учасниками свого життя і суспільства з почуттям відповідальності за долю країни, за її соціально-економічний добробут, здатними бути не пасивними реципієнтами ситуації, що склалася, а за необхідності самим впливати на обставини, самостійно приймати рішення в разі вибору, бере початок від таких історичних передумов полікультурної освіти у США, як соціально-політичний рух за права і свободу людини, феміністський рух і боротьба етнічних меншин за збереження своїх культурних традицій.





Якщо порівняти етапи становлення та розвитку полікультурної освіти у США і Канаді, то ми помітимо, що активне наповнення змісту освіти матеріалом етнічного та культурного плану припадає на 1960–70-і рр., внаслідок чого американська і канадська освіта мали міжетнічний і міжкультурний характер, розглядаючи проблеми навчання й виховання у вузькому контексті, тобто у взаємозв'язку тільки з етнічними та культурними питаннями. Але, як показала практика північно-американської школи, вивчення таких особливостей народів є необхідним, але недостатнім кроком у зміні роботи школи так, щоб вона відповідала потребам усіх учнів, тому що причини конфліктів полягають не тільки в етнічних і культурних відмінностях. Освіта стає полікультурною якщо розглядає проблеми навчання в більш широкому контексті, не обмежуючись рішенням суто педагогічних завдань, тобто у взаємозв'язку із соціальними, економічними, політичними, релігійними, мовними, гендерними відмінностями членів суспільства.

Методи роботи української школи із впровадження етнічного та культурного компонентів у навчальний процес відповідають контрибутивному й адитивному підходам, розробленим Дж. Бенксом. Нагадаємо, що такі підходи не передбачають кардинальних змін структури і цілей основної програми, етнічний матеріал стає доповненням до наявного змісту. Однак, як підкреслює сам автор концепції, такі підходи є необхідними послідовними етапами трансформування навчальних програм з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти.

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналізуючи головні причини, що уповільнюють поширення полікультуралізму в системі освіти США, вчені вказують на те, що серйозною перешкодою залишається інституційний расизм. Нагадаємо, що на відміну від індивідуального расизму, який передбачає тільки особисті упередження людини проти представників інших культур, інституційний расизм має владу надавати або позбавляти людину тих чи інших прав і можливостей у різних областях через діяльність соціальних інститутів. На думку дослідників, протистояти інституційному расизму неможливо без відповідних змін на законодавчому рівні. У подальшій роботі над змістом навчальних програм вітчизняним фахівцям може стати в пригоді знайомство із трансформаційним підходом і підходом «соціальних дій», запропонованих Дж. Бенксом, оскільки вони допоможуть здійснити

подальший перехід від простого наповнення змісту програм етнічним матеріалом до більш складних трансформацій із позицій полікультурної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Котенко О. Полікультурна освіта вчителів. Вісник післядипломної освіти : [зб. наук. пр.] / О. Котенко. – 2008. – Вип. 7. – С. 66–73.
2. Якса Н. Поликультурное образование : европейское измерение – Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». – Сб. статей: – Ялта : Редакционно-издательский отдел Крымского гуманитарного университета, 2015. – Вып. 46. – Ч. 2. – С. 354–361.
3. Allen, W. G. Black students in U.S. higher education : Toward improved access, adjustment, and achievement. *Urban Review*. – 1988. – № 20. – P. 165–188.
4. Altbach, P.G., & Lomotey, K. The racial crisis in American higher education. Albany : State University of New York Press, 1991. – 178 p.
5. Avery, P., & Walker, C. Prospective teachers' perceptions of ethnic and gender differences in academic achievement. *Journal of Teacher Education*. – 1993. – 44(1). – P. 27–37.
6. Banks J.A. & C.A.M. Banks. Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education : Issues and perspectives*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon, 2000. – P. 195–214.
7. Banks, J.A. Cultural diversity and education : Foundations, curriculum, and teaching. Boston : Pearson Education, Inc., 2006. – 198 p.
8. Baptiste, H., & Baptiste, M. Competencies toward multiculturalism. *Multicultural teacher education: Preparing teacher educators to provide educational equity*. Washington, DC : American Association of College for Teacher Education, 1980. – 405 p.
9. Bennet, C.L, Cole, D., & Thomson, J.N. Teacher education in a collaborative multicultural classroom : Implications for critical-mass-minority and all-minority classes at a predominantly White university/ C.L Bennet (Chair), Project TEAM. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, 1999. – 506 p.
10. Cochran-Smith, M. & Fries, K. Sticks, stones, and ideology : The discourse of teacher education. *Educational Researcher*. – 2001. – 30 (8). – P. 3–15.
11. Cochran-Smith, M. Color blindness and basket making are not the answers : Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education / *American Educational Research Journal*. – 1995. – 32 (3). – P. 493–522.
12. Darling-Hammond, L., & Sclan, E.M. Who teaches and why. *Handbook of research on teacher education*. New York : Simon & Schuster, 1996. – P. 67–101.
13. Fenstermacher, G. Reconsidering the teacher education reform debate: A commentary on Cochran-Smith and Fries. *Educational Researcher*. – 2003. – 31(6). – P. 20–22.
14. Gay, G. & Howard, T. Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*. – 2000. – 36 (1). – P. 1–16.



15. Gollnick, D. M., & Chinn, P.C. Multicultural education in a pluralistic society. New Jersey : Merrill Prentice Hall, 2006. – 404 p.
16. Gordon, B. Knowledge construction, competing critical theories, and education. In J. Banks, & C.A.M. Banks. Handbook of research on multicultural education. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. – P. 184–202.
17. Grant, C & Secada, W. Preparing teachers for diversity. Handbook of research on multicultural education. Old Tappan, NJ : Macmillan, 1990. – P. 403–422.
18. Graue, E., & Grant, C. Questions, calls, and conversations for researchers in teacher education. Journal of Teacher Education. –2002. – 52 (2).
19. Ladson-Billings, G. & Tate, W.F. Toward a critical race theory of education. Teachers College Record. –1995. – (97). – P. 47–68.
20. National Commission on Teaching and America's Future. Doing what matters most: Investing in quality teaching. New York, 1997. – 367 p.
21. Nieto, S. We speak in many tongues : Linguistic diversity and multicultural education. Multicultural education for the twenty-first century. Washington, DC : National Education Association, 2002. – 389 p.
22. Sleeter, C. Culture, difference and power. New York : Teachers College Press, 2001. – 325 p.
23. Toppo, G. Bush to sign education bill, but the debate over required testing goes on. Washington Post. – Jan. 7. – 2001.
24. Villegas, A., & Lucas, T. Educating culturally responsive teachers: A coherent approach. Albany, NY : SUNY Press, 2002. – 222 p.