

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини

Н. М. БРІТ, Н.В. ШУЛЬГА

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

*Монографія*

Умань  
ФОП Жовтий  
2015

УДК 378(410)  
ББК 74.584(4Вел)  
Б 95

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол № 3 від 27 жовтня 2015 року)*

**Рецензенти:** *О. І. Огієнко*, доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

*О. К. Мілютіна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Бріт Н.М., Шульга Н. В.**

**Б 95** Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії : монографія / Н. М. Бріт, Н. В. Шульга; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. – Умань : ФОП Жовтий , 2015. – 152 с.

Монографія присвячена принципам полікультурної організації навчального процесу в університетах Великої Британії. Увага фокусується на організаційно-педагогічних засадах розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії, з'ясуванні шляхів використання позитивного досвіду британських університетів у реалізації полікультурної освіти на теренах вищої школи України. Розглядаються історичні передумови та періоди розвитку полікультурної освіти у Великій Британії відповідно до її нормативно-законодавчого підґрунтя. Досліджуються навчальні програми полікультурної освіти окремих університетів Великої Британії. З огляду на те, що виділено особливості полікультурних навчальних планів ВНЗ Великої Британії як сприятливого середовища для професійної підготовки студентів, автор пропонує шляхи використання британського науково-практичного досвіду впровадження полікультурної освіти студентів у системі вищої освіти України.

Видання розраховане на фахівців-соціогуманітаріїв, викладачів, аспірантів та усіх, хто цікавиться проблемами порівняльної педагогіки.

**ISBN 966-8126-19-X**

УДК 378(410)(043.3)  
ББК 74.584(4Вел)  
© Бріт Н.М., Шульга Н.В., 2015

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....	4
ВСТУП .....	5
РОЗДІЛ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ	
1. РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1. Стан дослідженості проблеми розвитку полікультурної освіти .....	7
1.2. Зміст основних понять, що розкривають сутність полікультурної освіти.....	25
РОЗДІЛ РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У	
2. ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ .....	38
2.1. Соціально-етнічне тло полікультурної освіти у Великій Британії.....	38
2.2. Нормативно-законодавче підґрунтя розвитку полікультурної освіти у Великій Британії .....	49
2.3. Періодизація розвитку полікультурної освіти Великої Британії .....	58
РОЗДІЛ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ	
3. ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ВИЩУ ОСВІТУ.....	69
3.1. Інтернаціоналізація навчальних планів у розвитку полікультурності у вищій освіті Великої Британії..	67
3.2. Міждисциплінарність у впровадженні полікультурності у вищій освіті Великої Британії..	75
3.3. Організаційно-педагогічні підходи до укладання полікультурних університетських навчальних програм у Великій Британії.....	94
3.4. Рекомендації щодо використання британського досвіду організації полікультурної освіти у вищих навчальних закладах України.....	99
ВИСНОВКИ .....	115
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	119

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

CRE (Council of Racial Equality) – Комісія з расової рівності

HEFCE (Higher Educational Funding Council for England) – Рада з фінансування ВНЗ Англії

NAME (National Association of Multicultural Education) – Національна асоціація полікультурної освіти

NASS (National Asylum Support Service) – Національна служба підтримки біженців

NATFHE (National Association of Teachers in Further Higher Education) – Національна асоціація вчителів у подальшій та вищій освіті

NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) – Національна рада з акредитації освіти вчителів

NUT (National Union of teachers) – Національна спілка вчителів

UCAS (Undergraduate Courses at University and College) – Курси за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» британських коледжів та університетів

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЗМ – змістовний модуль

ЗМІ – засоби масової інформації

МАУП – Міжрегіональна Академія управління персоналом

ЄС – Європейський Союз

## ВСТУП

У сучасному світі відбуваються зміни в політичному, економічному, культурному житті націй під впливом процесів глобалізації, яка торкнулася й освітнього простору. Так, пріоритетним напрямом у сучасній педагогіці стає освіта в руслі гуманного ставлення молоді до традицій, культури та мови інших народів. Педагогіка ХХІ століття ставить перед собою цілі і завдання щодо реалізації полікультурної освіти молодого покоління.

Полікультурна освіта є актуальною в сучасному світі глобалізації освіти і потребує ґрунтовного вивчення. Вона ставить за мету розкриття суті як складової, що розвивається в системі загальної освіти, визначення загального і локального в теоретичних підходах до вирішення актуальних проблем уже визначених напрямів. Вітчизняна педагогічна наука розглядає полікультурну освіту як галузь теорії і практики та вивчає досвід зарубіжних науковців, які займаються проблемами полікультурної освіти в суспільстві. Вона враховує позитивні та негативні риси досвіду інших країн, зокрема США, Великої Британії, Данії та ін., де активно упроваджуються аспекти полікультурної освіти в навчальний процес школярів та студентів ВНЗ.

Виникнення необхідності у полікультурній освіті у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. пов'язане із соціальними, економічними й політичними чинниками на світовому ринку праці, а також з імміграційним потоком іноземців до тих країн, мовою яких вони не володіють, не знайомі з особливостями культури та традицій цих держав. Розв'язання означених проблем складає сутність полікультурної освіти, яка покликана створити в навчальних закладах такий сприятливий соціально-психологічний клімат, за якого кожен учень, незалежно від власної ідентичності, мав би однакові з усіма можливості для реалізації права на отримання рівноцінної освіти.

Зокрема стратегічні цілі, завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи реалізації полікультурної освіти Великої Британії визначено законами Об'єднаного Королівства Великої Британії

та Північної Ірландії «Про освіту» (1944), «Про місцеві органи самоврядування Великої Британії» (1966), «Освіта для всіх» (1985), «Реформа в освіті» (1988); державною національною програмою «Національний навчальний план» (1985); звітами комісій Міністерства освіти Об'єднаного Королівства – «Діти Вест-Індії в наших школах» (1981), «Освіта для громадянства та навчання принципам демократії у школах» (1998), «Різноманітність та громадянство» (2007), «Акт про рівність» (2010), «Структура національної навчальної програми» (2011), «Культурна освіта в Англії» (2012) та іншими нормативними документами, які наголошують на необхідності навчання студентів основам полікультурної освіти для потреб сучасного глобалізованого суспільства.

Полікультурна освіта у педагогічній науці має свою історію. На різних етапах її становлення та розвитку виявлялися тенденції як її нехтування, так і суцільної інтеграції у суспільство. Як показує досвід зарубіжних країн, зокрема, Великої Британії, недбале ставлення до полікультурної освіти у 50-і рр. ХХ ст. як до освіти для меншин, які вливаються в домінуючу культуру, стало значною перешкодою у відносинах між різними культурами упродовж багатьох років. Натомість вивчення цього питання в історичній ретроспективі дає змогу дослідникам виявити наявні проблеми й запропонувати шляхи їх вирішення, щоб запобігти ймовірним конфліктам між різними представниками суспільства.

Вагомим зрушенням у розвитку полікультурної освіти на сучасному етапі є вивчення особливостей її організаційно-педагогічних засад у вищій школі.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Стан дослідженості проблеми розвитку полікультурної освіти

Полікультурна освіта, у світлі політичних подій, які відбуваються у сучасному суспільстві, набуває особливою статусу в педагогіці нового часу, а тому потребує ґрунтовного вивчення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Вітчизняна педагогіка, перш за все, ставить за мету дослідити та перейняти позитивний досвід таких зарубіжних країн як Велика Британія, США, Канада, Австралія, Франція та інших в аспекті реалізації полікультурної освіти у процесі виховання і навчання молоді на практиці.

У зв'язку із посиленням вимог світового ринку праці, а також із змінами в імміграційній політиці держав Європейського Союзу у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ століття, відбулися й зміни у полікультурній освіті, яка сповідує конкретні принципи реалізації своїх завдань на практиці в освітніх системах провідних європейських держав. Зокрема, рівноцінна освіта для представників всіх меншин є пріоритетним напрямком навчальних закладів таких країн як Велика Британія, Франція, Німеччина, Данія та Іспанія.

Проблематику полікультурної освіти аналізують у своїх працях Е. Гарсія [224], Д. Хупс [240], Дж. Бенкс [170-173], Ж. Гай [226], П. Горскі [228], К. Слітер [314-315], К. Грант [229], Б. Парех [297], Дж. Лінч [273], С. Ніето [293-294], Г. Бейкер [169], З. Малькова [77], В. Макаєв [77], Л. Супрунова [77], Г. Дмитрієв [47-48], О. Джуринський [44-45], В. Бойченко [17-18], О. Огієнко [95], О. Мілютіна [85-88], І. Білецька [14, 16], М. Бірам [190], Е. Скотт-Бауманн [310], Т. Модуд [283], К. Кінг [262], Л. Бернасек [180], М. Най [211] та ін.

Різні аспекти полікультурної освіти у практиці вищої школи Великої Британії окреслені в працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців як Л. Пуховська [113], А. Сбруєва [119-

120], І. Лощенова [75-76], В. Болгаріна [19], Дж. Лінч [273], Б. Парех [297], В. Кіллік [261], Б. Мітчел [282], Г. Верма [285], Е. Дуарте [207], К. Слітер [314-315] та ін.

Проблеми міжкультурної комунікації у своїх працях висвітлювали такі вітчизняні науковці як С. Тер-Мінасова [130], Т. Грушевицька [33], В. Попков [33], А. Садохін [33], Т. Колодько [60], а також такі зарубіжні науковці як Дж. Бенкс [170-173], П. Горскі [228] та ін.

Одне з вирішень глобальної проблеми суспільства – це гуманізація освіти. Взаєморозуміння народів різних культур, їх плюралізм у сучасному суспільстві набувають теоретичних і практичних форм полікультурної освіти як частини загальноосвітнього процесу.

Полікультурна освіта – це багатоаспектне поняття, що об'єднує різні підходи до вирішення проблем расової, культурної, етнічної неоднорідності суспільства. Вона передбачає такі напрямки: засвоєння учнями власної культури, підготовку учнів до життя в полікультурному середовищі, подолання негативних стереотипів по відношенні до інших національних спільнот, впровадження соціокультурного компонента у навчання.

Полікультурна освіта та виховання нерозривно пов'язані між собою. Якщо існує полікультурне виховання, то виникає питання про те, хто є суб'єктом полікультурного виховання. Відповідь знаходимо у праці А. Джуринського, який умовно виділяє групи суб'єктів полікультурного виховання, що породжені історичними, соціальними, культурними або іншими особливостями їх становлення:

1. Автохтонні групи, що не мають державно-культурної автономії (індійці, народи Півночі у США та Канаді; народності Півночі і Далекого Сходу в Росії; данці, серби у Німеччині; корсиканці, баски у Франції; валлійці, ірландці у Великій Британії; аборигени Австралії; курди в Іраку й Турції; айни у Японії; бербери в Алжирі; цигани у Європі та ін.

2. Корінні групи, які мають державно-культурну автономію та самостійність: башкіри, калмики, татари, якути – у Росії; баски, каталонці – в Іспанії; шотландці – у Великій Британії та ін.

3. Національні меншини, що формувалися протягом Нового



та новітніх часів: афроамериканці та латиноамериканці – у США і Канаді, євреї – у Європі та США; вірмени – у Росії, Західній Європі та на Близькому Сході; німці – у Росії; корейці – у Росії та Японії, російськомовні спільноти – у СНД та Прибалтики; китайці, індійці – у країнах Азійсько-тихоокеанського регіону.

4. Імімігранти другої половини ХХ ст. [44, с. 113].

Перші ідеї полікультуралізму виникли у США, які сформувалися як держава за рахунок іммігрантів в історичному аспекті. Однак, всупереч успішній реалізації полікультурної освіти у США на теренах сучасності, до середини 80-х рр. ХХ ст. освітня політика країни наслідувала ідеологію «плавильного котла» – формування єдиної американської нації. Ця теорія описана в «Енциклопедії глобальної міграції людей» і вона фактично «стирала» всі етнічні та культурні відмінності між представниками різних рас, груп та меншин, зосереджуючись виключно на здобутках англосаксонської протестантської культури[278].

Метафорична ідея плавильного котла була вперше згадана в американській літературі Гектором Ст. Жаном де Кревекером, який характеризує американську націю як великий котел, у який покладено різні інгредієнти, тобто люди різних культур і релігій. Компоненти змішані й об'єднані так, щоб вони втратили свою дискретну тотожність і стали завершальним однорідним продуктом (нова культура, яка є відмінною від оригінального походження)[279, С. 6].

Витоки полікультурної освіти у США починаються із 60-х рр. ХХ ст., коли уряд країни на всіх рівнях став більше уваги приділяти освіті меншин, особливо на рівні білінгвальної (двомовної) освіти. На федеральному рівні це було відображено у Законі про громадянські права, 1964 р., у Розділі 9, який заборонив расову й етнічну дискримінацію у програмах федеральних фондів. Подальші меморандуми заборонили дискримінацію, засновану на нездатності говорити англійською мовою. Одною із важливих законодавчих ініціатив уряду став закон «Про початкову й середню освіту» (1965 р.), який забезпечив фонди державним школам в регіонах, і, так, допоміг зреалізувати механізм проведення Акту 1964 р. Етнічний закон

про Дослідження спадщини (1972 р.) виявив тенденції політики держави, у яких освіта добровільно підтримує відмінні культури. Закон про білінгвальну освіту (1974 р.) проголосив, що політика США полягає у тому, щоб заохотити використовувати білінгвальні програми навчання

До середини 70-х рр. ХХ ст. полікультурна освіта США отримала значну урядову підтримку у країні. За відносно короткий період освіта для меншин трансформувалася в освіту для всіх, стала білінгвальною і, нарешті, з'явилося етнічне навчання для всіх [271, с. 24].

Вищезазначені події в суспільному житті країни сприяли тому, що у 70–80 рр. ХХ ст. американський науковець Дж. Бенкс розробив концепцію полікультурної освіти (з англ. – multicultural education), принципи якої до сьогодні використовуються як базові для освітніх систем різних країн світу. Проте саме поняття «полікультуралізм» використовувалося в педагогічній науці США та Канади ще з початку 60-х рр. ХХ ст. В основу своєї концепції Дж. Бенкс поклав розуміння культури та тієї ролі, яку виконує будь-який народ у суспільстві. Головною метою полікультурної освіти він вважав формування у молодого покоління міжкультурної компетенції, а ідеалом – «відкрите суспільство, побудоване на принципах меритократії або особистих заслуг. Це суспільство різних можливостей для індивідів із різних етнічних, культурних та соціальних груп. У такому суспільстві індивіди будуть вільно зберігати свою етнічну ідентичність, ефективно функціонувати у межах загальної культури та в інших культурах» [173, с. 8]. Щодо змісту освіти, то науковець вважав, що останній має відображати культуру різних етнічних груп та загальну американську культуру

В Україні проблематика полікультурної освіти є предметом зацікавленості багатьох науковців. Зокрема праці українських науковців (І. Лощенова [75-76], М. Красовицький [105], Л. Голік [105], В. Болгаріна [19], Г. Левченко [105], І. Білецька [14-16], О. Огієнко [95-96], Р. Агадулліна [2]) присвячені вивченню теоретико-методологічних основ полікультурної освіти.

Питання реалізації полікультурної освіти у підготовці вчителів розглядають такі науковці як В. Кузьменко [30],

Л. Гончаренко [30], О. Волошина [26-27], І. Лощенова [75], Т. Колодько [60] та ін.

Полікультурне виховання у школах та дошкільних установах є аспектом вивчення науковців О. Гаганової [29], О. Мілютіної [85-88], В. Бойченко [18], М. Рудь [117] та ін.

Полікультурна освіта у вищій школі висвітлена у працях Н. Якси [163], Я. Гулецької [35], І. Білецької [14] та ін.

Українські науковці розглядають полікультурну освіту у дисертаційних дослідженнях. Зокрема О. Волошина вивчає питання змісту полікультурної освіти у підготовці вчителів (Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії (2007)). Дисертація О. Мілютіної присвячена питанням організації полікультурної освіти у школах Великої Британії (Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії (2008)). І. Лощенова розкриває зміст полікультурної освіти у процесі вивчення іноземних мов (Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов (2004)). І. Білецька зосереджує увагу на полікультурній освіті в системі середньої освіти США (Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст (2013)). О. Слоньовська розглядає полікультурну освіту в системі вищої освіти Канади (Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади (2011)).

Завдання та принципи полікультурної освіти в Україні відображені у нормативно-законодавчих державних документах: у Конституції України, Законах «Про національні меншини в Україні», Національній доктрині розвитку освіти в Україні та ін.

Зокрема, у програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1994р.) йдеться про «формування в молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави: ...формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою, прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, які населяють Україну...» [42, с. 15].

У «Національній доктрині розвитку освіти» сутність реалізації полікультурної освіти визначається тим, як у державі

створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта згідно із доктриною сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур; забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою [90].

В. Вікторов у статті *«Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз)»* говорить про те, що створення в Україні нового суспільства має проходити на засадах різновекторності, толерування полікультурності, відходу від будь-яких монополій, але із збереженням іманентних для українця ознак духовноморального плану [25, С. 18].

Зміст полікультурної освіти України є предметом дослідження статті О. Гуренко *«Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття»*, в якій зазначено що важливою передумовою полікультурної освіти в Україні є становлення і розвиток громадянського демократичного суспільства, для якого є неприйнятними шовінізм, расизм, етнічний егоїзм, і водночас відкритого у ставлення до інших країн, народів і культур, яке пропагує виховання у дусі миру і взаєморозуміння. Соціально-політичною детермінантою функціонування полікультурної освіти останнім часом стає інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової трансформації сучасного світу, а також прагнення України й інших країн інтегруватися в світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність.

В Україні в дослідженнях полікультурної освіти, переважають праці, присвячені теоретико-методологічним аспектам полікультурної освіти, а також проблемам організації полікультурної освіти в навчальному процесі.

Велика Британія вважається європейською країною з найвищим рівнем чутливості до полікультуралізму та інтеграції меншин у суспільство. Британське суспільство є поліетнічним.

Поліетнічність Британії поширилася в той час, як населення її колишніх колоній перемістилося до великих міст у пошуках роботи та для забезпечення потреб країни в робочій силі, яку та потребувала для посилення розвитку промисловості. Так, культурні меншини стали частиною британського суспільства.

Дослідженнями полікультурної освіти у Великій Британії у різний час займалися такі науковці, як Дж. Лінч [273], К. Бассі [176], Б. Парех [297], М. Бірам [190], Б. Мітчел [282], Р. Солсбері [282] та ін.

Акцент на полікультурній освіті Великої Британії зроблений у працях таких британських науковців як М. Бірам, М. Брандт, Дж. Лінч, К. Бассі, Б. Мітчел, Р. Солсбері, М. Суонн, Е. Ремптон та ін.

Так, розвитку полікультурної освіти у Великій Британії присвячені праці таких дослідників як Дж. Лінч, К. Бассі та П. Вормінгтон.

Зокрема П. Вормінгтон у книзі *«Чорношкірі інтелектуали та освіта. Прихована історія мультикультуралізму»* (2014) визначає такі передумови розвитку полікультурної освіти для чорношкірих:

- ранній розвиток інтелектуального життя чорношкірих Британії від оповідань рабів до антиколоніального руху на початку ХХ ст.;
- організація боротьби чорношкірої спільноти у боротьбі з нерівністю в школах у 50-х- 60-х рр. ХХ ст.;
- радикальна критика освіти для чорношкірих у 70-х -90-х рр. ХХ ст.;
- вплив полікультуралізму, вивчення культури чорношкірих та чорношкірий фемінізм в освіті;
- сучасний розвиток освіти для чорношкірих, включаючи пост расистські напрямки, теорію критичного расизму та соціального консерватизму [338, с.12].

Про розвиток полікультурної освіти у Великій Британії згадує і британський дослідник Дж. Лінч, який у своїй праці *«Полікультурна освіта: принципи та практичне застосування»* (1986) запропонував періодизацію розвитку полікультурної освіти Великої Британії, що складалися з п'яти чітко окреслених

хронологічних і концептуальних періодів у межах від періоду майже повного занедбання полікультурної освіти та її посилення наприкінці Другої світової війни, до теперішнього часу в її широкому й різносторонньому розумінні, коли з'явилися полікультурні програми навчання й нова галузь педагогічного вчення – полікультурна педагогіка та із антирасистськими навчальними стратегіями і підходами до скорочення расових упереджень у суспільстві[273].

К. Бассі у дослідженні *«Полікультуралізм, расизм та клас у Британії сьогодні»* (2007) поділяє історію розвитку полікультурної освіти Великої Британії на три періоди: I період – 50-60 рр. ХХ ст., II період – 80-90 рр. ХХ ст., III період – 2001 р. – наш час [176].

Б. Мітчел та Р. Солсбері у науковій роботі *«Полікультурна освіта: міжнародний довідник з досліджень, політики та програм»* (1996) розглядають передумови становлення й розвитку полікультурної освіти, та зазначають, що необхідність у виникненні рівної освіти виникла у 60-рр ХХ ст. під натиском критики системи загальної освіти, яка не бачила проблеми расизму в англійських школах, оскільки вважалося, що у них не було етнічних меншин. Автори звертають увагу на те, що у цей період освітня система Великої Британії надає важливості асиміляції студентів з етнічних меншин в аспекті англійської мови, традицій та звичаїв з метою ефективною конкуренції на ринку праці. Варто зазначити, що Б. Мітчел та Р. Солсбері розглядають публікацію Звіта М. Суонна *«Освіта для всіх»* (1985 р.) як визначну подію в історії освіти Великої Британії, яка докорінно змінила ставлення суспільства до освіти етнічних меншин та визначила теми дискусій щодо ролі полікультурної освіти в системі загальної освіти Великої Британії [282, с.105].

В дискусіях про полікультурну освіту в *«Енциклопедії різноманіття в освіті»* (2012), Дж. Бенкс дотримується сентенції, що розвиток полікультурної освіти в Британії значно відрізняється від її канадської моделі, оскільки ще донедавна у свідомості британського суспільства існувала думка, що воно є лише білим гомогенним. Велика Британія сповідувала принцип суворого контролю над імміграцією в державній політиці. Проте

критика антирасистської освіти в країні призвела до пошуків нових стратегій в освіті, зокрема вивчався досвід Канади. На думку Дж. Бенкса, як і в Канаді, полікультурна освіта у Великій Британії традиційно зосереджена на зменшенні стереотипів стосовно інших культур для більшої культурної гармонії у суспільстві. [212, с. 298].

Питання організації полікультурної освіти висвітлено у працях М. Бірама [190], П. Фігуеро [248], М. Суонна [329], Е. Ремптона [327], Р. Скарборо [309] та ін.

Британський науковець М. Бірам у своєму дослідженні *«Бікультурна та трилінгвальна освіта: модель Фойера в Брюсселі»* (1990) відзначає, що існують дві подібні моделі мультинаціональної (полікультурної) освіти у Європі: модель європейської школи із дипломами європейського зразка, за якими робота студентів зосереджена на Європі як цілісному об'єднанні, а не лише на певній нації та так звана модель Фойера, яку випробували у Брюсселі і яка зорієнтована на дітей мігрантів [190, с.117].

Британський дослідник П. Фігуеро з університету Саутгемптон, як один із авторів книги *«Міжнародні перспективи міжкультурної освіти»* (2013) зазначає, що британське суспільство пройшло довгий шлях до визнання важливості полікультурної освіти для країни. Етнічне населення Великої Британії надзвичайно різноманітне і походить із таких країн як Індія, Пакистан, Бангладеш, Шрі-Ланка, країни Карибського басейну та Африки. Дослідження П. Фігуеро показали, що білі люди у Британії все ще мають упередження щодо етнічних груп, і досі якась доля расизму припадає на школи. В той же час, для автора є суперечливим той факт, що наряду із расизмом, британське суспільство характеризується антирасистськими зусиллями, демократичними традиціями, інститутами та ідеалами стосовно меншин. Про організацію полікультурної освіти у Великій Британії, на думку автора, красномовно свідчать такі законодавчі ініціативи як закони проти расистської дискримінації 1965, 1968 та 1976 рр. [248].

П. Фігуеро наголошує на важливості закону «Про реформи в освіті», який запропонував полікультурність та рівність й

проголосив духовний, моральний, культурний, ментальний та фізичний розвиток студентів і, водночас, їх підготовку до можливостей, відповідальності й досвіду дорослого життя, що відповідає завданням полікультурної освіти. Дослідник також стверджує, що Британії сьогодні потрібний плюралістичний підхід в освіті, оскільки вона повинна відображати різноманітність британського суспільства та дійсність сучасного світу [248].

Однак, організація полікультурної освіти у Великій Британії середині 80-х – початку 90-рр. ХХ ст. піддавалася критиці зі сторони деяких науковців. Зокрема, Г. Верма у статті *«Полікультурна освіта: дослідження проблеми в Об'єднаному Королівстві та інших країнах»* (1983) зазначає, що кількість зацікавлених у полікультурній освіті на рівні органів місцевого самоврядування зросло в останні десятиліття, хоча не має ясності у її ролі в освітній політиці. Науковець вважає, що у педагогіці не існує загальних визначень понять «полікультурний», «полікультуралізм» та «культурний плюралізм», а вчителі Великої Британії починають сприймати існування полікультурної освіти, хоча все ще не всі чітко розуміють її сутність [285, с.105].

Питання організації полікультурної освіти Великої Британії висвітлено в урядових документах. Зокрема у «Законі про освіту» (1944), що передбачав культурну асиміляцію етнічних меншин, законах щодо імміграції до Об'єднаного Королівства (1948, 1962, 1971), законі про британське громадянство (1968), звіті «Полікультурна освіта: потреби і нововведення» (1974), Звіті А. Баллока (1975), який рекомендував школам позитивно поставитися до білінгвізму, Законі про взаємовідносини між представниками різних рас (1976), документах Міністерства освіти «Огляд навчального плану» (1980), який передбачав урахування навчальним планом спеціальних потреб етнічних меншин, «Про навчальний план» (1981), звіті Е. Ремптона «Діти Вест-Індії в наших школах» (1981), за яким освіта включає відомості про певні елементи різних культур, оглядах освітньої політики Міністерства освіти Великої Британії (1982, 1983), звіті М. Суонна «Освіта для всіх» (1985), в якому наголошувалося на необхідності створення багатокультурної навчальної системи для усіх типів освітніх закладів, акті «Реформи в освіті» (1988)



звіті «Освіта для громадян та навчання демократії у школах» (1998), акті «Регулювання расових відносин» (2001), який покладає обов'язки на вищі навчальні заклади Великої Британії із забезпечення рівності можливостей для людей різних расових груп, звіті Департаменту інновацій в університетах Великої Британії «Забезпечення хороших відносин в університетському містечку: контакт із злочинністю на ґрунті ненависті й нетерпимості» (2005), звіті Департаменту у громадських справах та місцевий відділ влади Великої Британії «Запобігти насильницькому екстремізму – отримати прихильність сердець і думок» (2007), актах «Про рівність» (2006, 2010) та в урядовому документі «Превентивна стратегія» (2011).

Змісту полікультурної освіти у Великій Британії присвячені праці М. Брандт [184], К. Кінг [262], Т. Модуда [283], Б. Пареха [297], Е. Джонса [257], Д. Кілліка [257] та ін.

Зокрема, увага дослідників Т. Модуда та К. Кінг зосереджена на змісті програм полікультурних навчальних дисциплін британських університетів (К. Кінг «*Релігія, культура та суспільство*» (2013-14 рр.) [262]. Дослідник Е. Джонс у праці «*Інтернаціоналізація навчального плану*» (2007) розглядає зміст мобільних полікультурних програм для студентів в межах інтернаціоналізованого навчального плану, які включають у себе навчання в іншокультурному середовищі, набуття студентами навичок міжкультурної компетентності та досвіду роботи серед етнічних меншин [257, С.22]

Однак, М. Брандт у книзі «*Навчальний центр малих сільських шкіл*» (1993) критикує британську полікультурну освіту щодо її змісту та стверджує, що вона є Троянським конем інституційного расизму. Згідно із М. Брандт, полікультуралізм зосереджується на ключових поняттях, які є далекими від ліберального характеру, такі як монокультуралізм/етніцизм, культура, рівність, упередження, непорозуміння та ігнорування [184, с.117].

Б. Парех у звіті «*Майбутнє поліетнічної Британії*» (2002) відзначає, не зважаючи на те, що різні країни Об'єднаного Королівства мають власні освітні системи, реалізація змісту полікультурної освіти є однаковою [297, с.18-19].

Отже, як бачимо, в працях британських та інших закордонних дослідників зосереджено увагу на таких аспектах полікультурної освіти, як її розвиток, організація та зміст.

У США розвитку полікультурної освіти присвячені праці Дж. Бенкса, Ж. Гай, К. Слітер, П. Горські, П. Макларена та ін.

Так, Дж. Бенкс у своїй праці *«Полікультурна освіта: її історичний розвиток, визначення та практичне застосування»* зазначає, що сучасний рух полікультурної освіти США безпосередньо пов'язаний із ранніми дослідженнями етнічного навчання афро-американських спільнот та етнічних досліджень пов'язаних з іншими групами меншин Сполучених штатів [173, с. 19].

Дж. Бенкс виділяє наступні чотири періоди розвитку полікультурної освіти у США:

Перший період розвитку полікультурної освіти з'явився, на думку дослідника, у той час, коли педагоги, які спеціалізувалися на історії та культурі етнічних меншин, проявили ініціативу щодо включення понять, загальної інформації та теорії етнічного навчання до шкільного навчального плану. Так, перший період полікультурної освіти США став періодом етнічного навчання.

Другий період полікультурної освіти виник у той час, коли педагоги, зацікавлені етнічними дослідженнями, почали розуміти, що введення етнічного змісту досліджень у шкільні навчальні плани було необхідним аспектом полікультурної освіти, проте не достатнім, щоб викликати шкільну реформу, яка відповість на унікальні потреби студентів етнічної меншості й допоможе усім студентам розвинути більш демократичні расові та етнічні відносини. Вищезазначене підводить нас до тези, що в американській педагогіці з'явилася багатоетнічна освіта як другий період полікультурної освіти. Її мета полягала в тому, щоб викликати структурні й системні зміни в загальноосвітній школі та збільшити освітню рівність учнів.

Третій період полікультурної освіти виник у той час, коли інші групи етнічних меншин зажадали включення своїх історичних та культурних джерел до структури навчальних планів шкіл, коледжів та університетів.

Останній, четвертий період полікультурної освіти США, на

думку автора, складається з розвитку теорії, дослідження і практики, пов'язаних із проблемами расових, класових та статевих відносин [170, с. 120].

Важливо відзначити, що кожен із періодів полікультурної освіти США існує в тією чи іншою мірою і сьогодні в житті суспільства. Проте третій та четвертий періоди більш чітко окреслені, ніж перші два, принаймні в теоретичній літературі.

Так, Дж. Бенкс став піонером у визначенні теоретичного підґрунтя полікультурної освіти. Його ініціативу підхопили інші американські науковці, зокрема, К. Грант, К. Слітер, П. Горскі, Ж. Гай та С. Ніето, які винайшли різні концептуальні підходи полікультурної освіти.

Ж. Гай у своєму дослідженні *«Синтез науковості в полікультурній освіті»* зазначає, що визначення полікультурної освіти як концепції, має витоки від її політичних коренів у США та моделі різноманітності суспільства, яке, в результаті, приходять до консенсусу щодо критичних компонентів полікультурної освіти. Дослідниця стверджує, що визначення полікультурної освіти різняться у межах від вузького до глобального розуміння, від навчального до контекстуального значення та від етнічної специфіки соціально виняткового та соціально нейтрального до політично визначеного явища [226].

Натомість, К. Грант у своїй статті *«Еволюція полікультурної освіти у Сполучених Штатах: подорож до прав людини та соціальної справедливості»* зазначає, що не існує визначеного моменту народження полікультурної освіти. На його думку, полікультурна освіта набула свого розвитку у Сполучених Штатах у той період, коли мешканці почали безпосередньо взаємодіяти з людьми за межами своєї культурної групи. Дослідник виділяє чотири головні зв'язки в ланцюзі розвитку полікультурної освіти США: міжкультурний рух, міжгруповий рух, рух за громадянські права та рух етнічного навчання. Мета кожного з цих рухів полягала в тому, щоб ужити заходи щодо соціальної справедливості й прав людини у США [229, С. 2-3].

К. Слітер у своїй статті *«Полікультурна освіта як форма опору утиску»*, однак, не погоджується із тезою, що полікультурна освіта служить формою опору до утиску етнічних

меншин [314, С. 51]. Дослідниця стверджує, що радикальні теоретики не сприймають полікультурну освіту серйозно і, як наслідок, полікультурна освіта була недооцінена як галузь науки, тому вона потребує свого роз'яснення у той час, коли вона розвивається. На думку К. Слітер, полікультурна освіта у США протягом середини – наприкінці 80-х рр. ХХ ст. відображала такі тенденції: по-перше, прибічники полікультурної освіти уникали реальних проблем, до яких повинні були звертатися (зокрема, расизму), і, по-друге, структура полікультурної освіти слугувала засобом швидше соціального контролю, ніж соціальних змін [314, С. 53]. Так, науковець заперечує той факт, що вищезазначені розбіжності ускладнили розуміння сутності полікультурної освіти, привівши до хибних тлумачень останньої, і стверджує, що було б значно продуктивніше визначити шляхи протистояння тиску на етнічних меншин і розвивати їх на практиці

Варто зазначити, що у *«Скороченій історії полікультурної освіти»* пише, що історичні корені американської полікультурної освіти лежать у рухах за громадянські права різних пригноблених груп суспільства, зокрема у боротьбі за громадянські права афроамериканців у 60-ті рр. ХХ ст., коли активісти, місцеві лідери та батьки школярів та студентів закликали уряд до проведення навчальної реформи і наполягали на тому, щоби влада була послідовною у питаннях расової різноманітності у країні

На думку П. Горскі, важливим етапом у розвитку полікультурної освіти у США став рух за права жінок наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст., метою якого була реформація загальної освіти і який створив підґрунтя для боротьби за власні права іншим групам меншин протягом 70-х рр. ХХ ст.

П. Горскі підкреслює, що 80-ті рр. ХХ ст. у розвитку полікультурної освіти США ознаменувалися появою її обґрунтованої теорії, оскільки плідна праця таких прогресивних освітніх активістів, як Дж. Бенкс, призвела до подолання стереотипу, коли школи просто вводили деякі розділи з історії етнічних меншин до своїх навчальних планів, у той час як Дж. Бенкс розглядав школи як соціальні системи поза полікультурною освітою. Він заснував свою концепцію

полікультурної освіти на ідеї «освітньої рівності», яка полягає у в тому, що всі аспекти навчання повинні бути задіяні у створенні полікультурного середовища, а саме: навчальні матеріали, методи оцінювання, ставлення вчителя тощо [228].

Американська дослідниця С. Ніето аналізує розвиток полікультурної освіти у США у своєму дослідженні *«Від чорношкірих героїв та свят до асимілятивних програм»* та зазначає, що остання критикувалася у середині 80-х рр. ХХ ст. з боку політичних правих сил, які висміювали мультикультурний рух за його романтичний оптимізм, та лівоцентристські сили, які критикували рух за крах традицій Заходу з його абсолютним впливом на світ [294, с. 11].

К. Слітер та П. Макларен у своєму дослідженні *«Полікультурна освіта, критична педагогіка та політика відмінностей»* виділяють такі форми полікультуралізму у США: консервативний або корпоративний, ліберальний, ліво-ліберальний, критичний полікультуралізм та полікультуралізм опору [315, с. 39-43].

Аналіз наукових джерел полікультурної освіти Канади показав, що ідея мультикультуралізму реалізується на державному рівні в контексті політичної ідеології формування громадянина, яка має на меті співіснування загальнонаціональних цінностей і культурного плюралізму.

Питання розвитку полікультурної освіти у Канаді розглядали такі науковці як К. МакЛеод (С. MacLeon), Е. Кругли-Смольська (Е. Krugly-Smolska), В. Кімлічка (W. Kymlychka), Х. Харпер (Н. Harper), Р. Джоші (R. Joshi), І. Джонсон (I. Johnson), Д. О'Коннор (D. O'Connor), С. Д'адамо (S. D'Adamo).

У 1971 р. у Канаді офіційно розпочалася політика мультикультуралізму, що триває і в наш час. Права та воля громадян на національне культурне самовираження закріплено у Конституції від 1982 р., а в Акті мультикультуралізму від 1988 р. проголошено визнання культурної розмаїтості базовим принципом побудови канадського суспільства, розвитку «культурної спадщини» та рівність культур у соціальному і культурному житті.

В. Кімлічка у своєму дослідженні «*Полікультурне громадянство: ліберальна теорія прав меншин*» зазначає, що Канада з її політикою мультикультуралізму у межах білінгвальної структури, є однією з небагатьох країн, яка офіційно визнає і підтверджує свій статус поліетнічної й багатонаціональної держави [267, с. 22].

Мультикультурна політика Канади спрямована на взаємодію та підтримку етнічних груп населення, що сприяє швидкому вивченню мов сучасними іммігрантами, їх вільному спілкуванню з іншими групами та участі у культурному розвитку держави. Зокрема, полікультурний компонент державної політики спрямований на збереження нащадками іммігрантів культурної спадщини їхньої історичної батьківщини. У деяких провінціях Канади (Британська Колумбія, Саскачеван, Нова Каледонія та ін.) в освітніх закладах за підтримки уряду реалізується програма навчання рідної мови, наприклад, української. Так, культурні меншини Канади реалізують своє право на самовираження, яке закріплене в освітніх програмах більшості провінцій Канади.

Варто зазначити, що науковці К. МакЛеод та Е. Кругли-Смольська у своєму дослідженні «*Полікультурна освіта: місце початку*» виділяють 4 фази розвитку полікультурної освіти у Канаді: *Фаза 1*. Період культурного підкріплення; *Фаза 2*. Період акцентування уваги на відносинах між групами; *Фаза 3*. Період анти расизму; *Фаза 4*. Період полікультурного громадянства [286, С.3-6].

На відміну від досвіду впровадження полікультурної освіти у зарубіжних країнах, у Росії проблема полікультурної освіти набула актуальності лише в 90-ті роки ХХ ст., коли після розпаду СРСР, в умовах соціально-економічних і політичних реформ виникла нова освітня ситуація, для якої характерні введення національно-регіонального компонента до базового навчального плану загальноосвітньої школи, зростання ролі рідної мови навчання, актуалізація ідей традиційної народної педагогіки, підвищення впливу релігії на педагогічний процес у школі та ін.

Російська Федерація історично формувалася як багатокультурна й поліетнічна держава, проте домінуючою культурою залишалася російська. Розпад СРСР зумовив сплеск

національної свідомості культурних меншин; стало очевидним, що необхідним є пошук нової освітньої стратегії у вирішенні конфліктів на національному підґрунті, що виникають у країні. Розвиток ідей полікультурності в Росії досяг свого піку саме у 90-ті роки минулого століття.

Проблеми розвитку полікультурної освіти в Росії розглядають у своїх працях такі науковці як Г. Даутова [41], Л. Колобова [59], О. Гукаленко [34], А. Джуринський [44-45], В. Єршов [54], З. Малькова [77], Л. Супрунова [77], В. Макаєв [77], Є. Соколков [122] та ін.

Виховання особистості у дусі полікультурності виражене в таких державних законодавчих актах Російської Федерації, як Конституція Російської Федерації, у Законі Російської Федерації «Про освіту», Федеральній програмі розвитку освіти, Національній доктрині освіти в Російській Федерації, Концепції модернізації російської освіти; Програмі розвитку виховання в системі освіти Росії.

Зміст полікультурної освіти в Росії реалізується через дисципліни шкільних програм, наприклад, «Всесвітня історія», «Права людини», «Мистецтво», «Суспільствознавство» та ін. і допомагає формувати в учнів толерантність щодо культурних відмінностей, міжкультурну компетентність та необхідні соціокультурні уміння і навички.

У російській педагогічній спадщині, як і в американській педагогіці, розроблені такі концепції полікультурної освіти як концепція діалогу культур та концепція багатокультурності.

*Концепція діалогу культур*, розроблена В. Біблером та С. Кургановим в другій половині ХХ ст., заснована на таких ідеях: «багатоголосся світу існує в індивідуальній свідомості у формі внутрішнього діалогу, діалог є позитивним вмістом свободи особистості та ін. [57, с. 346–347].

Г. Дмитрієв у статті «*Багатокультурна освіта*» розкриває поняття багатокультурної освіти як синонімічної до мульти- та полікультурної освіти. У багатокультурній освіті наголошується на тому, що всі школярі, незалежно від етнічного походження, родової й статевої ідентичності, релігійних, класових, мовних, освітніх та інших культурологічних характеристик, повинні мати

рівні можливості здобувати повноцінну освіту, пошану й увагу, а також соціальний розвиток відповідно до своїх потреб; визначається унікальністю кожної культурної групи у школі, відкидаючи неконструктивізм, авторитарність, нав'язування цінностей, насильство над учнем [47, с. 5].

Багатокультурна освіта, на думку науковця, спонукає школяра не боятися бути самим собою, бути допитливим, ставити питання, цікавитися культурою своїх однокласників і культурним контекстом їхнього життя, бути активним соціальним перетворювачем людських відносин, позбавлятися від культурної неписьменності, від стереотипів, упереджень [47, с. 34].

Сьогодні полікультурна освіта є необхідністю для російських шкіл. Національні школи повинні стати водночас й полікультурними.

Отже, аналіз стану дослідження проблематики полікультурної освіти Великої Британії дає підстави для таких висновків:

Всі джерела можна поділити за часовими періодами, які визначені їхнім тематичним спрямуванням:

I період (до 1964 року) – праці із визначенням доречності впровадження полікультурності в освіту на законодавчому рівні (Закон про освіту (1944), закони щодо імміграції до Об'єднаного Королівства (1948, 1962), Закон про громадянство (1964); праці окремих дослідників (Й. Песталоцці);

II період (1964-1990) – праці з визначенням напрямів впровадження полікультурності в освіту на законодавчому рівні (звіт «Полікультурна освіта: потреби і нововведення» (1974), Звіті А. Баллока(1975), Закон про взаємовідносини між представниками різних рас (1976), документ Міністерства освіти «Огляд навчального плану» (1980), документ «Про навчальний план» (1981),звіт Е. Ремптона«Діти Вест-Індії в наших школах» (1981),щорічні огляди освітньої політики Міністерства освіти Великої Британії (1982, 1983), звіт М. Суонна «Освіта для всіх» (1985); у працях окремих авторів (Дж. Лінч, М. Бірам, Е. Верне, Г. Верма);

III період (1990-2000) – праці з практичними рекомендаціями щодо впровадження полікультурного



компоненту в освіту на законодавчому рівні (звіт «Освіта для громадян та навчання демократії у школах» (1998) та у працях таких дослідників як М. Брандт, Б. Мітчел та Р. Солсбері, Дж. Бенкс, Е. Кругли-Смольська, К. МакЛеод, Г. Дмитрієв, А. Джуринський;

IV період (2000 – дотепер) – праці спрямовані на осмислення та критичний аналіз практичної реалізації політики впровадження полікультурності у вищу освіту Великої Британії на законодавчому рівні (акт «Регулювання расових відносин» (2001), звіт Департаменту інновацій в університетах Великої Британії *«Забезпечення хороших відносин в університетському містечку: контакт із злочинністю на ґрунті ненависті й нетерпимості»* (2005), звіт Департаменту у громадських справах та місцевий відділ влади Великої Британії *«Запобігти насильницькому екстремізму – отримати прихильність сердець і думок»* (2007), акти *«Про рівність»* (2006, 2010) документ *«Превентивна стратегія»* (2011); у працях окремих дослідників (П. Вормінгтон, К. Бассі, Дж. Бенкс, П. Фігуеро, К. Кінг, Е. Джонс, Б. Парех).

Як видно із виконаного аналізу, в українському полі педагогічних досліджень відсутні праці про організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти вищої школи Великої Британії, що підкреслює важливість виконання такого дослідження.

## **1.2. Зміст основних понять, що розкривають сутність полікультурної освіти**

Для означення понятійно-категоріального апарату нашого дослідження, розглянемо його складові, об'єднані навколо трьох ключових понять: «розвиток», «організаційно-педагогічні засади» та «мультикультурна освіта».

Під поняттям «розвиток» розуміється дія або процес, унаслідок якого відбувається зміна якості статі, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого, від простого до складного, від нижчої категорії до вищої [114].

У словнику А. Грицанова розвиток розглядається як характеристика якісних змін об'єктів, появи нових форм буття, інновацій і нововведень, яка зв'язана з перетворенням їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Виражаючи передусім процеси змін, розвиток припускає збереження (системної) якості об'єктів, що розвиваються [94, с. 562].

Відповідно, під періодом розуміється проміжок часу з точкою його відліку та завершення, протягом якого відбуваються певні події у суспільстві. Етапом, на нашу думку, є окремий момент у розвитку певного процесу. Так, періодизація – це ділення на періоди або етапи[52].

О. Сухомлинська виділяє такі підходи до періодизації: стадіально-формаційний, цивілізаційний та культурологічний, а також визначає типи світоглядних позицій, трактування «культурного ядра», які переважали, домінували у певний час [128, с. 49].

Вищеозначених підходів у періодизації будемо дотримуватися надалі.

Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти поділяємо на організаційні і педагогічні.

Під організаційними засадами розвитку полікультурної освіти розуміємо її нормативно-законодавче забезпечення на регіональному та державному рівнях.

Під педагогічними засадами розвитку полікультурної освіти розуміємо її зміст, форми і методи, викладені у навчальних програмах вищих закладів освіти, які реалізуються через міждисциплінарність в навчально-виховному процесі.

Міждисциплінарність – це характерна ознака міжкультурної/ полікультурної освіти, яка включає в себе синтез або баланс багаторазових перспектив з метою глибшого розуміння або осмислення, збалансованої критики, прийняття рішень, які допомагають творчо пристосовувати різні перспективи до навчання [255, с. 3]

Г. Тульчинський стверджує, що міждисциплінарність представляє собою осмислення, здійснюване за межами конкретної певної наукової дисципліни, вона проявляється по-різному і в різному ступені: в постановці проблем, в підходах до

їх рішень, в розвитку теорій, виявленні зв'язків між ними, формуванні нових дисциплін [133, С.242].

На нашу думку, міждисциплінарність – це науковий світогляд, який виходить за межі однієї дисципліни.

Із поняттям «міждисциплінарність» пов'язане поняття «інтегрованість», під якою розуміємо процес інтеграції, який спрямований на об'єднання в одне ціле розмежованих елементів системи за принципом взаємозалежності.

Виходячи із вищезазначеного, розглядаємо полікультуралізм як концепцію, яка сповідує принцип взаємозв'язку між усіма світовими культурами. В той час, як мультикультуралізм – це політика, яка спрямована на розвиток і збереження культурних відмінностей людей в цілому та визнання прав етнічних меншин.

Поняття «крос-культурність», «міжкультурність» та «транс культурність» є пов'язаними із поняттям «полікультурність», тому розглянемо такі їх спільні та відмінні характеристики.

Крос-культурність (від англ. cross - cultural) – це виникнення певної самостійної культури на перехресті інших культур. Іноді це поняття вживається замість поняття «міжкультурність», під яким розуміється спілкування між представниками різних культур через контакт між людьми(мову, спілкування через Інтернет, тощо). Міжкультурна комунікація вивчається на міждисциплінарному рівні.

С. Тер-Мінасова під міжкультурною комунікацією розуміє спілкування, здійснюване в умовах настільки значних культурно обумовлених відмінностей в комунікативній компетенції його учасників, що ці відмінності істотно впливають на успішний, або неуспішний результат спілкування. Під комунікативною компетенцією при цьому розуміється знання використовуваних при комунікації символічних систем і правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії. Дослідниця зазначає, що міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники при прямому контакті використовують спеціальні мовні варіанти й дискурсивні стратегії, відмінні від тих, якими вони користуються при спілкуванні усередині однієї й тієї ж культури.

На думку С. Тер-Мінасової, часто вживаний термін «крос-культурна комунікація» зазвичай відноситься до вивчення конкретного феномену в двох або більш культурах, та має додаткове значення порівняння комунікативної компетенції представників різних культур, що спілкуються між собою [130, с. 267].

Поняття «транскультурність» включає в себе розуміння всіх дисциплінарних складових (наука, релігія, політика, соціум, тощо). Вона створює себе сама у формах цієї цілісності, але на межі різних культур, де виникають різні знакові лакуни.

Існування в межах двох культур передбачає білінгвізм, під яким мається на увазі двомовність, уміння особистості або групи людей користуватися двома мовами час від часу.

Польська дослідниця А. Бараковська зазначає, що білінгвізм та бікультурна освіта як форми полікультуралізму в освіті об'єднують дві функції освіти – з одного боку, захист ідентичності меншин шляхом прийняття їх рідної мови і культури, а з іншого боку – ефективне прийняття мови більшості та її культури шляхом інтеграції меншин до економічного і соціального життя у суспільстві [175].

Прибалтійські дослідники Р. Алієв та Н. Каже розглядають білінгвальну освіту як освіту, у процесі якої використовують дві мови – рідну (першу) та державну (другу, іноземну). Формами використання мов може бути – усна, писемна, візуальна тощо. На думку дослідників, білінгвальна освіта учнів або студентів є першим кроком до полікультурної освіти [4, с.117].

Так, «полілінгвізм» означає уміння використовувати шість та більше мов у повсякденному житті.

Вищезазначене приводить до висновку, що поняття «полікультуралізм», «мультикультуралізм», «крос-культурність», «між культурність», «транскультурність», «білінгвізм» та «полілінгвізм» взаємопов'язані.

Термін «полікультурна освіта» набуває особливого значення в сучасній педагогічній науці. За сучасних умов глобалізації відбуваються зміни в різних сферах людської життєдіяльності, зокрема й в освіті. Освіта – це одна із найголовніших сфер суспільного життя, яка є необхідною складовою набуття

людиною когнітивних знань, досвіду, умінь і навичок, що дозволяють жити й працювати в сучасному суспільстві, динамічно пристосовуватися до будь-яких суспільних змін та спілкуватися з іншими особистостями у процесі комунікативно-культурної взаємодії.

Вітчизняні (В. Полонський, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров) та зарубіжні дослідники (Ч. Маджорек, Дж. Бенкс, Ж. Гай, К. Слітер, Дж. Дьюї, С. Ніето та ін.) різних аспектів полікультурної освіти звертаються до її теоретичних засад у пошуках відповідей на питання, які їх цікавлять.

Поняття «полікультурна освіта» – складне й багатогранне, потребує роз'яснень та тлумачень з огляду на аналіз відповідної педагогічної літератури. При цьому, на нашу думку, необхідно враховувати передовий досвід американських учених-мультикультуралістів, оскільки саме США вперше окреслили поняття полікультурної освіти та глобальної освіти, як складової останньої. Глобальна освіта – один із напрямків у теорії освіти й у практиці навчання у школі та ВНЗ, який виник у США в 70-х рр. ХХ ст. як відповідь освітньої спільноти на необхідність підготовки людини до життя у взаємозалежному світі.

Для нашого дослідження важливо уточнити поняття «полікультурна освіта», тому надалі звернемося до тлумачення термінів «мультикультуралізм» та «полікультурна освіта».

Загальновідомо, що мультикультуралізм є офіційним політичним курсом Канади, Австралії та Великої Британії. Мультикультуралізм (з англ. multi – багато) – це політика, яка переслідує мету, що дозволяє іммігрантам повністю зберігати власні культури у межах полікультурного суспільства. Багато різних культур, як передбачається, взаємодіють мирно в одній країні.

Мультикультуралізм у світовій педагогіці часто характеризують за допомогою метафор, таких як «плавильний котел», «культурна мозаїка» або «салатник». Останній символізує культури через різні овочі, які кинуті в миску, але не змішуються. Вони усі мають рівні права та існують мирно один поряд з одним [279, С. 6].

У британському словнику соціології (Collin's Dictionary of

Sociology) поняття «мультикультуралізм» визначається так: це знання та розвиток культурного плюралізму. Мультикультуралізм заохочує дослідників до пошуків способів розповсюдження культурної різноманітності, наприклад мов меншин. У той же час він зосереджується на нерівних відносинах до меншин у потоці головної культури [256, с. 238].

Полікультурна освіта є засобом реалізації політики мультикультуралізму.

Говорячи про поняття «полікультурна освіта», необхідно звернутися до поняття «полікультуралізм» в освіті. Згідно зі словниковим визначенням, полікультуралізм (в освіті) – це побудова освіти за принципами культурного плюралізму, визнання рівноцінності й рівного права усіх етнічних і соціальних груп, що складають певну спільноту, недопустимості дискримінації людей за національною чи релігійною приналежністю, статтю чи віком. Полікультуралізм в освіті допомагає перетворити розмаїття суспільства в корисний фактор його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію людини до умов існування, що змінюються, допомагає їй сформувати більш багатогранну картину світу [57, с. 89].

Існує багато трактувань поняття «полікультурна освіта», і, як наслідок, багато суперечок з цього питання. Зупинимося на декількох трактуваннях, які, на нашу думку, цілком розкривають її зміст.

Термін «*полікультурна освіта*» має різні значення відповідно до концепцій британських та американських учених-дослідників, таких як Д. Голлнік, Ф. Чінн, Дж. Бенкс, Ж. Гай, К. Слітер, К. Грант та ін.

Науковець Е. Верне трактує полікультурну освіту як навчальну програму, у якій акцентовано увагу не лише на певних меншинах, а увага приділяється усім соціальним групам незалежно від кількості її членів. Науковець стверджує, що полікультурна освіта буде використовуватись скожною соціальною групою, яка має визначену культуру та розрізнені відносини й погляди, які група розвиває щодо культур інших людей [334, с.27].

Г. Верма відзначає, що полікультурна освіта як будь-яка

інновація є тривалим й динамічним процесом; вона повинна бути розширена та диверсифікована так, щоб адаптуватися до умов, які змінюються. На думку науковця, полікультурна освіта – це не лише окрема програма або курс навчання, а дещо більше ніж прийняття розуміння культур, вона повинна включати інтер- та інтракультурні виміри [285, с.109].

У своєму дослідженні апелюємо до поняття «мультикультурна освіта», яке є тотожним до поняття «полікультурна освіта», оскільки саме концепція мультикультурної освіти (multi- з англ. полі-, багато-) була вперше розроблена у США в 70–80-х рр. ХХ ст.

*Мультикультурна освіта* – це процес, який пронизує усі аспекти шкільного навчання, політику та організацію навчального процесу як засобів гарантії високого рівня академічних досягнень студентів. Вона допомагає студентам розвивати позитивне розуміння самих себе, забезпечуючи знання про історію, культуру і культурний спадок інших груп. Мультикультурна освіта допомагає у підготовці всіх студентів до активної роботи у напрямку структурної рівності в організаціях і установах, забезпечуючи знання, і навички залучення студентів з різних етнічних груп до навчання.

Ряд зарубіжних дослідників полікультурної освіти (Дж. Бенкс, Ж. Гай, Д. Голлнік, Ф. Чінн, К. Грант, К. Слітер) сперечаються з приводу того, чи є полікультурна освіта засобом підготовки студентів до протистояння расовим, класовим, статевимутискам у суспільстві та відповідальності за свою власну життєву позицію. К. Слітер і К. Грант підкреслюють, що «полікультурна освіта пов'язана із утисками і соціальною структурною нерівністю, яка базується на расовій, класовій, статевій належностях. Вона готує майбутніх громадян (студентів) перебудовувати суспільство так, щоб освіта краще слугувала інтересам усіх груп» [207, с. 182].

Американська дослідниця Г. Бейкер зазначає, що терміни «етнічна» (національна), «полікультурна» та «інтернаціональна/глобальна» освіта часто вживаються як рівнозначні поняття, або ж накладаються один на одного, та вказує на відмінностях між ними та їх взаємозв'язку, де

полікультурна включає в себе як елементи етнічної, так і глобальної/інтернаціональної освіти. Тобто, всі ці три поняття нерозривно пов'язані між собою. В основі – етнічна освіта, на вершині – глобальна, полікультурна ж освіта є проміжною складовою (рис. 1.1.) [169, с. 71].



**Рис. 1.1. Взаємозв'язок глобальної, полікультурної та етнічної освіти**

Термін «*міжкультурна освіта*» є спорідненою терміну «полікультурна освіта». Так, ЮНЕСКО визначає міжкультурну освіту як таку, що надає: усвідомлення та оцінку власної культури; усвідомлення та оцінку інших культур; толерантність та повагу до різноманітності; навчання від інших; навички жити та працювати разом та конструктивний менеджмент різноманітності.

«Міжнародна енциклопедія освіти» обмежує полікультурну освіту рамками расової, національної й етнічної культур і вбачає її мету у вихованні толерантного ставлення до інших культур, виробленні знань і розумінні відмінностей та подібностей між культурами [324. с. 3962].

На думку науковців Л. Давідман та П. Давідман, полікультурна освіта зосереджує увагу на навчальному процесі, а її метою є огляд діапазону віри й стосунків індивідуумів та груп, які залучені до навчального процесу [200, с. 84].

Дослідник В. Полонський розглядає полікультурну освіту як компонент загальної освіти, спрямований на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню сприятливих відносин



взаємообміну й взаєморозуміння між представниками різних культур країни, вихованню в душі ненасильства та віротерпимості. Вона відрізняється специфічним змістом і методикою, яка інтегрується у традиційні шкільні дисципліни [106, с. 64].

Українські дослідники полікультурної освіти В. Болгаріна та І. Лощенова дають таке визначення поняття: «Полікультурна освіта – це така освіта, для якої ключовим поняттям є культура як вселюдське явище; це засіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток. Сповідування такого підходу може допомогти освіті стати центром суспільного інтересу, об'єднавчим фактором життя людства» [19, С. 2].

Л. Виготський у своїх працях звертається до обґрунтування полікультурної освіти через культурно-історичну теорію розвитку поведінки і психіки людини Його теорія акцентує увагу на тому, що джерела і детермінанти психічного розвитку особистості лежать у культурі, що історично розвивається. На думку науковця, розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес, можна сказати, що опосередкованість полягає у привласненні (освоєнні) культурно-історичного досвіду [79, с. 145].

Погоджуємося із твердженням Р. Агадулліна, який визначає полікультурну освіту як нову освітню стратегію (новий напрям у педагогіці), що визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання шкільних дисциплін і методик виховної роботи на основі принципів гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психічних чинників розвитку особистості [2, С. 23].

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці розроблені різні концепції полікультурної освіти.

Американський науковець Д. Хупс – автор концепції міжкультурної освіти, основною метою якої називає підготовку учнів до життя у глобальному суспільстві, яке є залежним і культурно плюралістичним. Д. Хупс у своїй концепції наголошує

на важливості взаємозв'язку полікультурної і глобальної освіти, забезпечення учнів необхідними знаннями й уміннями взаємодії культур у контексті глобальної культури, підготовці вчителів та викладачів до роботи з учнями різних расових та етнічних груп [240, С. 12].

Американський учений Е. Гарсія, як послідовник концепції міжкультурної освіти, відводить расовим та етнічним меншинам чільне місце в полікультурній освіті. Він вважає, що аспекти полікультурної освіти починають розроблятися у зв'язку із підйомом етнічної свідомості, та відзначає, що програми полікультурної освіти повинні містити вивчення всієї етнічної різноманітності країни і власної культури. Е. Гарсія відділяє полікультурну освіту від білінгвальної. Оскільки дослідник є одним з теоретиків білінгвальної освіти, він окремо виділяє програми міжгрупової і глобальної освіти. Міжгрупова освіта, на його думку, стає можливою за умови десеґрегації суспільства, тобто уникнення обмеження соціальних, економічних, політичних й особистих прав та свобод людини за мотивами расової чи національної належності [224, 188].

Такі дослідники, як Е. Гарсія, Дж. Бенкс та Д. Хупс, виділяють глобальну освіту в системі «культурної освіти». Е. Гарсія виділяє такі цілі глобальної освіти: зниження в людей почуття етноцентризму, розвиток у дитини здатності сприймати себе особистістю і рівноправним членом глобального суспільства, підготовка учнів до життя в плюралістичному суспільстві не тільки у межах своєї країни, а й у межах глобального світу [224, с. 87].

Цю думку підтримує і Дж. Бенкс, який також підкреслює важливість глобальної освіти для учнів шкіл та вищих навчальних закладів з метою підготовки молоді до вирішення глобальних проблем суспільства. Науковець зазначає, що перед полікультурною та глобальною освітою стоять завдання розвитку здатності учнів оцінювати події та проблеми з позиції представників іншої культурної групи. На відміну від полікультурної, на думку Дж. Бенкса, глобальна освіта розширює діалог культур до макрорівня, але не може існувати без полікультурної, оскільки будь-яка особистість повинна пройти

крізь належність до якоїсь певної етнічної групи, і ця приналежність повинна мати визначений та позитивний характер [171, с. 90].

Концепція Дж. Бенкса передбачає чотири рівні втілення ідей полікультурності. *Перший рівень, або модель А*, – навчальні курси, що відображають погляди лише англійських чи американських дослідників. У навчальному матеріалі зустрічаються лише згадки про окремі особистості, культурні події чи досягнення, що мають ставлення до тих чи інших меншин.

*Другий рівень, або модель В*, базується на адитивному підході (англ. to add – додавати). У цій моделі етнічний компонент доповнює основний зміст, який залишається англо-американським. Курси вивчення історії і культури афроамериканців, мексикано-американців, спеціальні теми й уроки., присвячені етнічним групам – усе це приклади реалізації моделі В.

*Третій рівень, або модель С*, – трансформаційний підхід, тобто структура навчального курсу змінюється так, щоб учні мали можливість ознайомитися з усіма темами і концепціями курсу з позиції різноманітних культурних (етнічних) перспектив, а отже, зробити власні світоглядні висновки. Англо-американська точка зору, чи точка зору більшості, є при цьому однопорядковою щодо інших. Вивчення будь-якого періоду, наприклад колоніального, не зводиться до його розгляду лише з точки зору англо-американських істориків та письменників. Навпаки, учні знайомляться з тим, як історики, вихідці з індійських племен, розглядають колоніальний період; аналізують, чи відрізняється значною мірою їх бачення від поглядів англо-американських істориків, чому це відбувається.

*Четвертий рівень, або модель D*, – формування змісту освіти, що базується на соціальній співучасті, тобто учні (студенти) можуть безпосередньо брати участь у вирішенні проблем, які розглядаються в навчальному курсі. Модель D розглядається Дж. Бенксом як кінцева мета реформи змісту освіти. Школярі вивчають історію і сучасні події в багатонаціональній перспективі з позицій етнічних груп, що

населюють інші держави [171, с.231].

Полікультурна освіта – це порівняно нова галузь педагогічної науки. Її основна мета – створити можливості для здобуття освіти студентами різноманітного, расового, етнічного, соціального походження або культурної ідентичності.

Дж. Бенкс зазначає, що метою полікультурної освіти є допомогти студентам усвідомити свою приналежність до певної культури, розвинути розуміння і сприйняття інших культур, спонукати учнів до участі в житті різноманітних культурних груп та допомогти їм реалізувати свій індивідуальний людський потенціал в повному обсязі [170, с.34].

Російські дослідники В. Макаєв, З. Малькова та Л. Супрунова, у свою чергу, зазначають, що мета полікультурної освіти полягає у формуванні людини, яка здатна до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, має розвинене відчуття розуміння та поваги до інших культур, вміє жити у мирі та злагоді з людьми інших національностей, рас, вірувань [77, С.6].

Дж. Лінч, відповідно до трьох головних цілей полікультурної освітивизначив чотири загальні характеристики полікультурної освіти:

- 1) творча увага до проблем культурної різноманітності;
- 2) досягнення консенсусу через бесіду;
- 3) акцент на справедливості через подолання етнічних упереджень у суспільстві;
- 4) політика включення полікультурної освіти до цивільної інфраструктури плюралістичного демократичного суспільства [273, с. 14].

К. Слітер запропонувала п'ять завдань теоретичного підґрунтя полікультурної освіти. *Перше завдання* є викликом для теоретиків полікультурної освіти і полягає у тому, щоб вони роз'яснювали необхідність соціальних змін у суспільстві, які будуть йому корисні, та надавали пояснення важливості індивідуальних упереджень і стереотипів проти нерівності серед етнічних груп.

*Друге завдання* полягає в чіткому окресленні груп суспільства, які ведуть боротьбу із несправедливістю у ньому, а

також в розвитку стратегії забезпечення солідарності та чіткого розуміння програми соціальних дій цих груп.

У *третьому завданні* полікультурної освіти К. Слітер наголошує на створенні організаційних структур, які б забезпечували реалізацію полікультурної освіти.

*Четверте завдання* полягає в тому, щоб вчителі створювали відповідні методи для навчання студентів з етнічних меншин у класі.

В останньому завданні наголошено на потребі включення полікультурної освіти до всіх аспектів діяльності навчального закладу [314, с. 63].

І. Лощенова виділяє чотири основні функції полікультурної освіти: 1. Формування в тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур та їхній взаємозв'язок; 2. Усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; 3. Виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; 4. Розвиток вмінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння [75, С.73].

Очевидним є те, що принципи, цілі, завдання та функції полікультурної освіти взаємопов'язаними між собою й покликані реалізувати її реформи на практиці.

Отже, у процесі аналізу тлумачення поняття «полікультурна освіта» у вітчизняній та зарубіжній науці, нами було уточнено, що це освіта, яка сприяє формуванню особистості нового типу, здатної жити і працювати у поліетнічному середовищі за умов світової глобалізації.

Результати дослідження першого розділу висвітлено у публікаціях авторів [141, 143, 148, 150, 155, 161].

## **РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

### **2.1. Соціально-етнічне тло полікультурної освіти у Великій Британії**

Специфіка порівняльно-педагогічних досліджень визначає необхідність розгляду полікультурних явищ на тлі суспільно-політичних і соціально-економічних процесів.

Так, полікультурна освіта нероздільно пов'язана із соціально-етнічною ситуацією у Великій Британії, відтак розглянемо характеристики соціально-етнічного тла, якому передували розглянуті у дослідженні її періоди та передумови становлення.

Велика Британія – це країна з високим рівнем імміграції, а її суспільство є культурно різноманітним.

Імміграція до Великої Британії не є новим явищем. Різномаїття етнічних груп, які входять до складу сучасного британського населення, має глибоке коріння в історії. У країні спостерігалися хвилі імміграції різних етнічних груп, починаючи із вторгнень англо-саксів та норманів (VII-VIII ст.), а також ірландців, зокрема, через голод в Ірландії у XIX ст. (внутрішня імміграція).

Імміграція зіграла важливу роль у становленні етнічного складу Великої Британії. Говорячи про міграцію населення, слід відзначити внутрішню імміграцію у межах країни, оскільки основну частину іммігрантів, прибулих до Британії (головним чином до Англії) у XIX ст. і першій половині XX ст. становили ірландці. Масовий приплив їх стався в середині XIX ст. унаслідок дуже сильного голоду в Ірландії у 1847–1848 рр.

Російський дослідник В. Козлов зазначає, що якщо за переписом населення 1841 р. у Великій Британії налічувалося 415 тис. уродженців Ірландії, то в 1861 р. – вже близько 800 тис., більшість з яких осідало в портових та промислових містах. Такий масовий приплив ірландців до Англії (почасти й до

Шотландії) викликав серйозні проблеми з їх працевлаштуванням та забезпеченням житлом. Багато англійців, включаючи значну частину робітників, побоювалися конкуренції з боку ірландців і сприймали їх дуже несхвально [58, с. 11].

Однак, простежити детально міграції ірландців та інших груп у цей історичний період дуже важко через відсутність відповідних статистичних даних.

Приплив ірландців до Англії, тривав і в ХХ ст. Основну масу їх, як і раніше, складали розорені селяни, а також малокваліфіковані робітники, які не мали коштів для переселення у США або інші заокеанські країни.

З 1836 р. у Британії діяв закон, що зобов'язував власників суден після прибуття у порт повідомляти про наявних на борту іммігрантів або тихіноземців, які висадилися на берег. Крім того, кожен іноземець повинен був мати паспорт і зареєструватися у митного чиновника. Однак, цього закону дотримувались лише у великих портах і не поширювався на ірландців.

Більш змістовний закон про допуск іноземців був прийнятий лише в 1905 р. Митний нагляд був доповнений імміграційною службою та санітарною інспекцією. Однак, по суті аж до 1962 р. (не враховуючи тимчасових заборон уроки першої та другої світових воєн) імміграційний контроль залишався досить незначним, міграційна статистика – недосконалою. Імміграція з Ірландії до Англії тривала в 1930-ті і 1940-ті рр. За переписом населення 1951 р., в Англії та Уельсі налічувалося 472 тис. уродженців Ірландської республіки і 135 тис. – Північної Ірландії (значна частина їх – ірландці); в Шотландії, відповідно, – 46 тис. і 61 тис. Серед них жінки становили понад 57 %.

У 1951-1971 рр. до Англії прибуло ще близько 550 тис. ірландців, тому загальне число їх зазвичай оцінюється на той період більш ніж у 1 млн. чоловік. Найбільш великі групи ірландців знаходили в західних портових містах (Ліверпулі, Глазго та ін.), а також у промислових центрах, в тому числі в Лондоні (понад 200 тис. осіб) .

Серед інших переселенців до Великої Британії з європейських країн у ХІХ – першій половині ХХ ст. виділяють євреїв і поляків. В. Козлов пише, що загальне число прибулих з

1870 по 1914 р. оцінюється у 120 тис. осіб. Усього на 1914 р. у Великій Британії проживало 390 тис. єврейських іммігрантів. Основна частина їх осіла в Лондоні, Манчестері та інших великих містах країни, де вони влилися в текстильну промисловість, торгівлю та інші сфери економіки. Досить численні групи євреїв – близько 60 тис. чоловік – прибули до Британії у 1930-ті роки, рятуючись від переслідувань фашистів у Німеччині та інших країнах Європи.

Міграція поляків до країн Західної Європи розгорнулася головним чином з початку ХХ ст. і суттєво зросла після Першої світової війни, коли, отримавши державну незалежність, Польща зіштовхнулася із серйозними економічними труднощами. Багато поляків переселилося до Британії у 1939 р., після окупації країни гітлерівськими військами [58, с. 13-19].

Що стосується представників інших народів, то у 30-ті роки ХХ ст., до початку війни, до Британії з дозволу Міністерства праці, тобто на більш-менш вільні робочі місця, прибуло близько 165 тис. чоловік: найбільшими були групи іммігрантів вихідців з Німеччини (близько 40 тис.), Австрії (понад 22 тис.), Швейцарії (близько 20 тис.), і кількість жінок значно переважала кількість чоловіків.

Імміграція до Великої Британії відбулася і за рахунок вихідців із неєвропейських країн (Карибський регіон, Індія, Пакистан, Бангладеш, Африка тощо). Цей процес коріниться у історії Британської імперії.

Перший значний потік іммігрантів хлинув на територію Великої Британії з відкриттям Суецького каналу у 80-ті роки ХІХ ст.; вони селилися переважно у портових містах, таких як Ліверпуль, Кардіфф та ін. Далі переселення на територію Великої Британії відбувалися після Першої світової війни і, особливо, під час і після Другої світової війни.

У роки Другої світової війни у Великій Британії знайшли притулок громадяни різних держав, що ховалися від нацистських репресій. Після закінчення Другої світової війни, наприкінці 1950 – початку 1960-х рр., значний імміграційний приплив у країну був викликаний розпадом Британської імперії.

До Великої Британії прибували й жителі Південно-Східної



Азії, Африки та півострова Індостан. Протягом 1960-1970-х років уряд Великої Британії проводив політику обмеження імміграції із країн Британської Співдружності. Закон про імміграцію 1971 р. і закон про громадянство 1981 р. обмежили права жителів колишніх колоній на отримання британського паспорта і фактично прирівняли їх до іноземців. Ці закони були піддані критиці з боку Європейської комісії з прав людини за їх дискримінацію за расовою ознакою. Незважаючи на всі урядові заходи, що вживалися в ці роки, імміграція до Великої Британії не припинилася.

В. Козлов стверджує, що Велика Британія – перша європейська країна, що поклала початок феномену «другого покоління» іммігрантів як масового явища. Особливо імміграційні потоки до Великої Британії збільшилися в останні десятиліття. Спостерігається зростання числа трудових мігрантів, як на короткий період часу, так і на тривалий термін. У Великій Британії питання про національну належність уперше було включене у перепис 1991 р. При цьому виявилось, що 76,8 % (5,3 млн. осіб) населення Великого Лондона склали «білі», 5 % (347 тис.) – індійці, 4,3 % (300 тис.) – африканці, вихідці з Карибського регіону, 3,7 % (256 тис.) – ірландці, 2,4 % (164 тис.) – африканці, вихідці із країн Африки, 1,3 % (88 тис.) – пакистанці, 1,2 (86 тис.) – бенгальці, 0,8 % (57 тис.) – китайці. Більшість африканців, пакистанців, бенгальців та індійців належать до категорії некваліфікованої і напівкваліфікованої робочої сили [53, с. 24].

Протягом п'ятдесяти років, з 1880 по 1930 рр., які польський демограф А. Маріанський визначив як час масової міграції з Індії, вихідці з різних областей Південної Азії осіли в більшості британських володінь і в багатьох із них утворили значні меншини [76, с. 96]. Більш того, англійці сприяли великомасштабній міграції всередині Індії, зокрема багатомільйонному переселенню панджабців на захід провінції, у так звані колонії на каналах, а також вибіркового залученню членів етнічних та етнокастових і земляцьких груп у процес постійної еміграції, створення у них традиції міграції.

З 1930-х рр. під впливом двох потужних хвиль національно

визвольного руху в Індії британські правлячі кола стали всерйоз ставитися до можливості трансформації свого впливу на колонії і формальної передачі влади місцевим національним елітам. У 1947 р. Британська Індія здобула незалежність, затьмарену розподілом країни за конфесійною ознакою.

У наступні роки незалежність дістали інші британські колонії, остання з яких – Гонконг – перейшла під юрисдикцію Китаю в 1996 р., причому більше 5 тис. його жителів – індійців – переїхало до Англії [116, с. 115].

А. Маріанський визначає, що пік міграції з Південної Азії до Великої Британії припадає на 1950-ті – 1960-ті рр. Так, у 1955–1958 рр. середньорічне число іммігрантів з Індії становило 6–7 тис. осіб, в економічно скрутному 1959 р. воно зменшилося до 3 тис. осіб [82, с. 99].

Вихідці з Індії, Пакистану і Бангладеш представляють значні конфесійні громади Британії: мусульман (1–1,3 млн. чол.), індусів (близько 450 тис. чол.), сикхів (350 тис.), а також джайнів (близько 25 тис.) і парсів (4 тис.). В Англії проживають також християни індійського та пакистанського походження – католики і англіканці [116, с. 176].

Англійський етнограф Е. Браун у загальній структурі імміграції до Великої Британії у середині ХХ ст. виділяє два головних етапи. Перший етап (50–90-ті рр. ХХ ст.) характеризувався переважно трудовою імміграцією на південь регіону. Другий етап (середина 90-х рр. ХХ ст. – до сьогодні) пов'язаний зі значним ускладненням географії імміграції до Європи, зміною головних напрямків імміграції та скороченням організованої трудової імміграції. Країни південної Європи у цей період перетворилися з країн еміграції в країни імміграції та одночасно стали головними центрами прийому іммігрантів у Європі.

На першому етапі імміграція призвела до формування великих іноземних етнічних груп на території Великої Британії. Основу імміграції становили середземноморські народи, індійці, пакистанці і негри з Вест-Індії. Слідом за трудовими мігрантами, які переважно були робітниками і службовцями низької кваліфікації, до Європи в 70-90-х рр. ХХ ст. стали переїжджати

їхні сім'ї .

На другому етапі географія та склад нових іммігрантів зазнали серйозних змін. Географія імміграції розширилася, а головне джерело іммігрантів перемістилося із регіону Середземномор'я до країн Східної Азії та Африки (на південь від Сахари)[187].

Дослідники Р. Сейлс та Р. Беніон виділяють чотири фази в імміграційній політиці Великої Британії ХХ ст.:

1. Контроль євреїв та інших «чужинців» з Європи (з 1905 р.);

2. Контроль нових (чорношкірих та азіатів) мігрантів з країн Співдружності на відміну від білих мігрантів (з 1962 р., з чітким розмежуванням кольорових та білих мігрантів);

3. Контроль над правами біженців та громадян, які в'їжджають до країни (80-ті рр. ХХ ст.);

4. Керована міграція та більш посилений контроль трудових мігрантів, зокрема із країн Східної Європи, таких як Болгарія та Румунія (початок 2000-х рр.) [308].

На нашу думку, особливу роль у становленні британського суспільства відіграє колоніальна політика Великої Британії протягом кількох століть та період післявоєнної імміграції. Зокрема, Друга світова війна створила умови, за яких у Великій Британії утворилася етнічна група польських євреїв, які тікали до країни від фашистських загарбників. Британські колонії почали здобувати незалежність лише після Другої світової війни та згодом створили самостійні держави, такі як Бангладеш, Індія, Ямайка та ін. Як наслідок, Британська Імперія повністю припинила своє існування у 1960-х рр. ХХ ст. Проте рівень розвитку колишніх колоній, які стали тепер називатися країнами Третього світу, залишився на тому ж рівні, що і в часи колоніалізму, а в освіті спостерігається пананглійська тенденція – загальна традиція проведення шкільних занять англійською мовою.

Країни, які є найбільшими «постачальниками іммігрантів» до Великої Британії сьогодні (у порядку зменшення чисельності іммігрантів), це – Індія, Ірландія, Бангладеш, Ямайка, Нігерія, Пакистан, Кенія, Шрі-Ланка, Гана, Кіпр, ПАР – 69 % іммігрантів.

Загрози, що виходять з територіальної концентрації іммігрантів, уже сьогодні відчуються британцями. Дослідження показують, що толерантні британці гірше ставляться до іммігрантів, ніж французи та громадяни інших європейських країн. Вибухи в Лондоні у 2005 р., виконавцями яких були представники етнічних меншин, народжені у Великій Британії, викликали нову хвилю суперечок на тему етнічної сегрегації та політики інтеграції.

Попри всі вищезазначені факти, упродовж декількох століть Велика Британія сама «постачала» емігрантів в інші країни світу. Чисельність людей, що виїжджали з неї, значно перевищувала чисельність тих, хто прагнув сюди потрапити. Проте з середини 80-х рр. ХХ ст. ситуація змінилася. Так, у 1985 р. до Великої Британії в'їхало 232 тисячі осіб, а виїхали з неї – 174 тисячі осіб, так, з країни еміграції вона перетворилася на країну імміграції. Трохи більше ніж за 20 років (з 1981 по 2001 рік) чисельність іммігрантів, які щорічно в'їжджають у країну, збільшилася більш ніж у три рази (з 153 тисяч до 480 тисяч чоловік). Чисельність же емігрантів за цей період збільшилася незначною мірою (в 1981 р. вона складала 233 тисячі, а в 2002 р. – 308 тисяч осіб [189, с. 21]).

Е. Браун зазначає, що масштаби та географічний напрям імміграційних потоків у країну визначаються, у першу чергу, специфікою Великої Британії як колишньої колоніальної держави. Понад 40 % імміграційного потоку, що спрямовується у Великобританію, припадає на частку країн Британської Співдружності. Знання англійської мови, тісні зв'язки з етнічними громадами, що вже влаштувалися у Великій Британії, – усе це стимулює приплив все нових й нових іммігрантів з колишніх британських колоній. Високий рівень добробуту, ліберальна система соціального забезпечення, що дозволяє іммігрантам користуватися соціальними послугами нарівні з корінними жителями, роблять Великобританію привабливою для іммігрантів, і в першу чергу – з бідних регіонів. 61 % усіх іммігрантів нині складають вихідці із країн Третього світу [189, с. 11].

Станом на 2001 рік, як зазначає Е. Браун, у Великій Британії мешкали майже 1 млн. індусів, 700 тисяч пакистанців, 260 тисяч

вихідців із Бангладеш, 1 млн. нігерійців і понад 100 тисяч іракців. Причому їх чисельність збільшується дуже швидко за рахунок високої народжуваності. Тоді як чисельність білого населення за останні п'ять років збільшилася на 1 %, чисельність вихідців із Бангладеш за цей же період виросла на 30 %, африканців і пакистанців – на 37 %. У 2001 р. британське громадянство отримали 100 тисяч чоловік, 9/10 із них – вихідці із країн Третього світу [187].

Завдяки широкомасштабній імміграції Велика Британія з відносно однорідної в культурному й етнічному відношенні країни перетворюється на мультиетнічну й мультикультурну.

Британський науковець Н. Герріс зазначає, що нинішня хвиля імміграції істотним чином відрізняється від попередніх хвиль не лише за чисельністю, але і за характером. Якщо раніше іммігранти були вимушені залишатися в своїй країні через релігійні переслідування або військові конфлікти, то тепер вони їдуть до Великої Британії передусім з економічних причин. Це, в основному, громадяни бідних країн світу [233, С. 9].

Отже, з кожним роком до Великої Британії прибуває все більше число іммігрантів як із розвинених країн, так і таких, що розвиваються. Але, як відзначає Е. Браун, ці два види імміграції мають принципову відмінність. Тоді як імміграція з розвинених країн урівноважується еміграцією з Великої Британії, імміграція із країн, що розвиваються, носить односторонній характер – громадяни із країн, що розвиваються, як правило, не повертаються на батьківщину, а осідають у Великій Британії. З 90295 чоловік, що отримали в 2001 р. громадянство, 93 % – це вихідці з країн Східної Європи та Третього світу і лише 7 % – із розвинених країн [233, с. 30].

Отже, ключовими причинами для імміграції до Великої Британії стали політичний тиск, переслідування, війна, бідність, погані умови праці та природні катастрофи у країнах іммігрантів.

Імміграційна політика Великої Британії є дзеркалом для розвитку полікультурної освіти в цій країні, оскільки ці процеси є керованими з боку законодавства і відображають динаміку росту освіченості серед меншин.

Ліберальна політика щодо етнічних меншин у Великій

Британії у середині 60-х рр. ХХ ст. була проаналізована М. Бантоном і Ш. Саггером, які визначили чотири елементи цієї структури: поняття расової гармонії як публічної користі, філософія відносин суспільства, спроби деполітизації питань расизму й міграції та поняття полірасового суспільства [174].

Зокрема, із середини–до кінця 70-х рр. ХХ ст. поняття расової гармонії було замінене на расову єдність і пізніше вплинуло на зміни у назві Ради з питань суспільних відносин, яка на початку 90-х рр. ХХ ст. отримала назву Рада з питань расової єдності [213, С.15].

В імміграційній політиці Великої Британії можна простежити хронологію законодавчих ініціатив британського уряду щодо етнічних меншин, огляд яких приводить до висновків, що влада країни суворо контролює імміграційні потоки на рівні законодавства, що ускладнює можливості потоку біженців до країни, тим самим обмежуються права етнічних меншин.

Із вищезначеного можна зробити висновок, що саме імміграційні процеси протягом кількох останніх століть та імміграційна політика Великої Британії визначили сучасних етнічний склад країни, який можна простежити за останніми даними переписів населення Великої Британії 2001 та 2011 років.

Так, на території Великої Британії, за даними перепису 2001 р., проживали такі національності за расовою приналежністю: «білі» (за кольором шкіри) – 92,1 % (54,153,898), у тому числі британці («білі» (за кольором шкіри) – 85,7 % (50,336,497).

Основними етнічними групами населення, за переписом 2001 р., були британці європейського походження, індійці, пакистанці, бенгальці, африканці, китайці, азіати та інші, чисельність яких наведена у таблиці 1.1. [193]:

*Таблиця 2.1.*

<b>Національний склад Великої Британії станом на 2001 р.</b>		
Національності	Процентне співставлення	Чисельність

Продовження Таблиці 2.1

Вихідці з Азії (не рахуючи китайців)	0,4 %	247,644
Вихідці з Карибського басейну	0,8 %	565,277
Вихідці з Африки	0,8 %	485,277
Інші національності з «чорним» кольором шкіри	0,2 %	97,585
Китайці	0,4 %	247,403
Інші	0,4 %	230,615
Ірландці	1,2 %	691 232
Індійці	1,8 %	1,053,411
Вихідці з Пакистану	1,3 %	747,285
Змішані раси	1,2 %	677,117
Бенгальці	0,5 %	283,063

45 % небілих громадян проживають у Лондоні (78 % темношкірих африканців, 61 % темношкірих мешканців Карибського басейну, 54 % жителів Бангладеш). Пакистанці розселені у таких районах: 19 % – у Лондоні, 21 % – у Західних нагір'ях, 20 % – у Йоркширі, 16 % – на Північному заході. Розселення небілошкірого населення: Англія – 9 %, Уельс, Шотландія – 2 %, Північна Ірландія – менше 1 %, Нагір'я – 13 %, Південний-схід і Північний захід – 8 %, Йоркшир і Хамбер – 7 % [193].

На сучасному етапі розвитку британського суспільства етнічний склад характеризується приростом «небілого» населення, чисельність якого збільшується з ряду соціальних й економічних причин. Так, чисельність населення Великої Британії, за даними перепису 2011 р., становила 63 млн. 181 тис. 775 осіб, у тому числі в Англії – 53 млн. 12 тис. і 456 чоловік, в Шотландії – 52 млн. 95 тис. чоловік, Уельсі – 30 млн. 63 тис. 456 чоловік, в Північній Ірландії – 18 млн. тис. чоловік [192]. За

своєю структурою воно відрізняється багатонаціональністю, полікультурністю й змішаним характером заселення емігрантів та корінних жителів.

Найчисленнішою групою корінного населення Великої Британії залишаються англійці, які населяють Англію й більшу частину Уельсу та утворюють компактні поселення в деяких районах на півдні Шотландії. Шотландці населяють переважно Шотландію – північно-західні області острова Велика Британія і прилеглі до нього узбережжя: Шетландські, Оркнейські та Гебридські острови. У горах північно-західної частини острова проживає своєрідна етнічна група, яка зберігає самобутні традиції і культуру – гели (горяни). Валлійці населяють переважно Уельс. У Північній Ірландії проживають 500 тис. корінних жителів – ірландці (католики), а також 1 млн. англо-ірландців і шотландо-ірландців.

Отже, етнічний склад Великої Британії є мультиетнічним та мультикультурним. На нашу думку, важливість мирного співіснування вищезазначених націй та їх толерантного ставлення один до одного є необхідною складовою миру і злагоди у Великій Британії.

Аналіз даних етнічного складу Великої Британії також приводить до висновку, що роль полікультурної освіти для її меншин важко переоцінити, тому полікультурна освіта потребує детального вивчення з точки зору педагогічної науки, адже та є засобом для досягнення комфортних умов співіснування різних націй у релігійному, культурному й мовному аспектах у межах однієї територіальної цілісності.

Загальнонаціональна доповідь про полікультурну освіту Б Пареха, британського дослідника індійського походження, є доказом важливості проведення полікультурної політики у Великій Британії. Науковець зазначає, що система освіти країни є підґрунтям для зайнятості й участі у політичних, соціальних і культурних подіях. Вона забезпечує дітей та молодь суттєвим розумінням, навичками та цінностями, необхідним для збереження британського «суспільства-громадян» та «суспільства-представників етнічних меншин»[297, с. 18].

Дослідник С. Язір зазначає, що роль політики культурної



ідентичності як «історичної випадковості» у привнесенні справедливості для маргалізованих груп може бути порівняна із комунізацією у Франції, але вона є менш проблематичною у країнах із традиційним процедурним атеїзмом, таких як Велика Британія та США [338, с. 100].

Цілковито погоджуємося із думкою науковців і в своєму дослідженні надалі будемо розглядати полікультурну освіту як невід'ємну складову сутності британського поліетнічного суспільства.

Отже, у становленні сучасного британського поліетнічного суспільства ключовою є колоніальна політика Великої Британії стосовно етнічних меншин, особливо у період післявоєнної імміграції. Унаслідок аналізу процесів імміграції у Великій Британії, встановлено, що суспільно-політичні події, які склалися у країні у другій половині ХХ ст. сприяли становленню поліетнічного суспільства, і як результат, викликали необхідність у запровадженні полікультурної освіти для етнічних меншин.

## **2.2. Нормативно-законодавче підґрунтя розвитку полікультурної освіти у Великій Британії**

Для розуміння сутності розвитку полікультурної освіти у Великій Британії розглянемо більш детально історичні передумови та характерні особливості нормативно-законодавчого підґрунтя останньої.

У ранній післявоєнний період (1945-1950 рр.) британське суспільство не відчувало очевидних труднощів із навчанням, незважаючи на те, що тисячі мігрантів приїхали до Великої Британії у відповідь на вимоги продуктивної промисловості і трудові потреби сектора обслуговування економіки.

В середині 40-х рр. ХХ ст. – на початку 50-х рр. ХХ ст. у Великій Британії почалися перші процеси імміграції із колишніх британських колоній, коли перші іммігранти, переважно чоловіки, прибули разом із своїми сім'ями до країни. Їхні діти були «поглинуті» системою шкільного навчання й «англізовані»уній.

Практично всі британські іммігранти легко погоджувалися на культурну асиміляцію у межах одного або двох поколінь, навіть якщо, в окремих випадках, вони все ще відвідували власні клуби, церкви, недільні школи тощо, адже вони не становили очевидної загрози політичному або суспільному устрою країни. Для дітей іммігрантів того періоду не було запропоновано жодного спеціального заходу в шкільній системі освіти, який би був присвячений мові, культурі, й традиціям.

Такий досвід «безаварійної» асиміляції продовжувався до 50-х рр. ХХ ст. Нові іммігранти, як очікувалося, мали пристосуватися до існуючого суспільства й освітньої системи, як і їхні попередники. Визначена ідеологією асиміляції і засудження культурної переваги, з домішкою підсвідомого упередження, незапланована соціальна політика розподілу з'явилася в галузі житлового господарства. Оскільки велика частина новоприбулих селилася в найбільш бідних кварталах великих міст, так само, як чинили інші іммігранти до них, то перед ними виникла ситуація соціального гетто і почався класовий розділ.

У той же час культурна асиміляція піддавалася тиску з боку освітньої системи, яка фактично підтримувала корпоративний плюралізм<sup>1</sup> для інших культурних груп, відображений у національному законодавстві, наприклад, Законі про Освіту (1944 р.). На основі цього закону, було цілком зрозуміло, що британський уряд Д. Джеффоута не підтримував ані політику асиміляції, ані політику плюралізму. Очікування асиміляції було засноване на тому факті, що система залишалася незмінною, незрозумілим чином відображала зростання плюралізму суспільства.

Поступово до Британії почали прибувати цілі сім'ї іммігрантів разом із дітьми. Заворушення, які мали місце в Ноттінгемі та Лондоні в 1958 р., показали, що застарілі проблеми кольору шкіри, рас, релігій та способу життя етнічних меншин

---

<sup>1</sup> Корпоративний плюралізм - вузьке групове різноманіття думок, поглядів, політичних напрямів тощо на основі принципів демократичного суспільства.

стали очевиднішими. Присутність інших культур більше не могла бути проігнорованою.

Можемо дійти висновку, що у цей період визнання британського суспільства полікультурним було осторононь від законодавчого процесу.

Від Середньовіччя до середини ХХ ст. всі ті, хто були підданими британської корони, користувалися британським громадянством, незалежно від того, де вони народилися. Нове законодавство на початку ХХ ст. мало на меті зупинити потік євреїв-мігрантів із Східної Європи.

Все ж таки ситуація колоніальних народів залишалася незмінною. Лише поступово, оскільки міжнародні переїзди стало легше здійснювати, була запроваджена низка законів про Британську національність і статус іноземців (1904, 1918, 1922, 1933 і 1943 рр.).

У 1948 р. з виходом *Закону про британську національність*» стало можливим мати подвійне громадянство, а члени Об'єднаного Королівства та вихідці із колоній могли продовжувати перебувати до Великої Британії. У контексті цього законодавства розпочалися перші масові переселення жителів Вест-Індії, індусів та пакистанців до Великої Британії.

Наприкінці 50-х рр. ХХ ст., через масові заворушення у Ноттінгемі та Лондоні, стало політично можливим обговорювати введення засобів управління мігрантами [184].

А вже у 1962 р. набув чинності закон відносно іммігрантів Об'єднаного Королівства (Іммігранти Об'єднаного Королівства, Поправки до закону 1948 р.), за яким майбутні іммігранти потребували дозволу у формі робочої візи від Міністерства праці Великої Британії, перш ніж вони могли перетнути кордон країни [197].

У 1968 р. був прийнятий новий Закон про британське громадянство, який урізав права іммігрантів старої Об'єднаного Королівства ще суворіше, ніж раніше, а також Закон про взаємини між представниками різних рас (1968 р.) був уведений, щоб відобразити окремі аспекти полікультуралізму у Великій Британії (так звана політика дволикого Януса). За цим законом було створено Комісію з питань взаємовідносин суспільства,

завданням якої стало забезпечення потреб і вимог громадян країни, які би у майбутньому сприяли гармонійним відносинам між расами [198].

Виконання цих умов залишалось за Радою міжрасових відносин, створеною згідно з чинним законом 1965 р. Пізніше був підписаний Закон про імміграцію 1971 р., який передбачав більш суворий контроль над імміграцією у країні [273, с. 47].

У звіті Спеціального парламентського комітету з питань расових відносин та імміграції підкреслювалося, що навчання англійської мови—провідне завдання школи, проте існувала можливість впровадження полікультурного навчального плану та рекомендацій щодо потреб у полікультурних фахівцях для реалізації такого навчання. Нова спроба бачити проблему в цілому спонукала Раду шкіл Великої Британії повідомити про фінансування нового проекту «Освіта для багатонаціонального суспільства» з орієнтиром на розвиток полікультурної освіти як політики навчання для всіх дітей.

Незабаром був опублікований звіт роботи Ради шкіл у формі робочого варіанта документа під назвою «Полікультурна освіта: потреби і нововведення». У 1974 р. у Манчестері був створений Центр інформації про недоліки в освіті і терміни «мігрант» та «іммігрант» були скасовані Міністерством освіти, яке поступово визнавало, що більшість так званих іммігрантських дітей були, фактично, британськими громадянами. З того часу не було зібрано жодних національних статистичних даних щодо учнів інших рас, хоча окремі місцеві органи освіти збирали їх у своїх районах.

Публікація вищезазначених законів в освітній галузі Великої Британії стали поштовхом до зростання інтересу до полікультурної освіти в соціальному аспекті, залучення суспільства в освітній процес та більш відкритого погляду на освіту взагалі.

У 1975 р. був опублікований Звіт А. Баллока, який рекомендував школам позитивно поставитися до білінгвізму (двомовності) (The Bullock Report (1975) [320]).

У 1976 р. став чинним *Закон про взаємовідносини між представниками різних рас*. Рада з расових відносин та Комісія із

суспільних відносин були замінені єдиною юридичною організацією – Комісією з питань расової рівності. Новий закон також замінив два закони 1965 і 1968 років та проголосив незаконною у шкільній системі пряму й непрямую дискримінацію за кольором шкіри, расовою чи етнічною приналежністю й національним походженням. Релігійна дискримінація до закону не була включена. Так, асиміляція та інтеграція стала новою політикою в освіті [273, с. 46].

Публікація звіту спеціального комітету Палати представників «*Діти Вест-Індії в наших школах*» спонукала урядовців британського парламенту до створення Комітету Е. Ремптона, якому дали завдання вивчити проблеми груп меншин, залучених до освітньої діяльності, та опублікувати рекомендації для уряду, які потім викликали суперечливі моменти в роботі самого комітету, зокрема навколо проблеми причин неуспішності дітей з Вест-Індії, що пов'язувалося з расизмом, сімейними обставинами, загальним інтелектуальним рівнем та ін.

На початку 80-х рр. ХХ ст. завдання та цілі полікультурної освіти не відповідали заявам Міністерства освіти, оглядам та запитам спеціального парламентського комітету країни. Так, огляд Ради шкіл і значна кількість середніх шкіл з небагатьма, якщо такі взагалі були, учнями з етнічних груп меншин відмітили, що офіційні настанови щодо полікультурної освіти, доцільні для всіх шкіл і для всіх дітей, не були реалізовані сповна.

Законодавчі ініціативи 80-х рр. ХХ ст. уряду Великої Британії характеризуються посиленням інтересу до освітніх проблем етнічних меншин.

Зокрема, у 1980 р. був виданий консультативний документ «Огляд навчального плану», який окреслив структуру навчального плану і вказав на те, що етнічні меншини мають спеціальні потреби, які варто урахувати навчальним планом [164].

У наступному урядовому документі про навчальний план (березень 1981 р.) було із запізненням заявлено, що навчальний план у школі повинен відобразити той факт, що британське

суспільство стало полікультурним. Цим уряд визнав, що потрібно підтримувати полікультурну політику в освіті, яка, проте, все ще залишалася на початковій стадії свого існування, оскільки до цього не було жодних національних цілей та керівних принципів для здійснення цієї політики у школах або центрах освіти для вчителів. Здебільшого, не існувало індивідуальних вчителів або закладів освіти для здійснення принципів полікультурної освіти на основі необхідних навиків та досвіду роботи в поліетнічному середовищі.

Згаданий консультативний документ щодо освіти дітей із груп етнічних меншин був виданий Міністерством освіти у відповідь на Звіт Е. Ремптона та Звіт спеціального комітету Палати представників для Міністерства внутрішніх справ щодо расових питань, обидва з яких мали конкретні рекомендації щодо розвитку полікультурної освіти, оскільки більшість вчителів не мали відповідних знань, умінь та навиків роботи в полікультурному середовищі. Лише незначна кількість установ освіти для вчителів включила до свого навчального плану обов'язкові курси полікультурної освіти. Аналіз британських освітніх документів «Діти Вест-Індії в наших школах», «Огляд навчального плану» та «Про навчальний план» показав, що в освіті вчителів існували значні прогалини в підготовці до роботи в полікультурному суспільстві.

Зазвітом Е. Ремптона, освіта включає відомості про певні елементи різних культур, наприклад, релігійні фестивалі, національну кухню, моду й музику груп меншин. Культура розглядалася аполітично. Відомості про різні культури у звіті не подавалися як дослідження процесу становлення різних культур або ж того, як певні культури у своєму розвитку пройшли через насильство та експлуатацію, а інші – через боротьбу та опір. Найголовніша мета полікультурної освіти, на думку авторів звіту, полягає у тому, що вчителі відіграють провідну роль у пошуках змін у напрямку стосунків значної частини суспільства щодо етнічних груп у цілому [330, с. 14].

Вважаємо, що полікультурна навчальна політика, запропонована комітетом Е. Ремптона, була такою ж необґрунтованою та чітко не визначеною, як і політика асиміляції

та інтеграції, яка була передбачена Законом про взаємовідносини між представниками різних рас (1976 р.). Проте позитивним моментом є те, що звіт Е. Ремптона окреслив полікультурну модель навчання для чорношкірої етнічної спільноти, яка була згодом розвинена у результатах роботи інших комітетів Міністерства освіти Великої Британії.

Черговий огляд освітньої політики в країні, опублікований у 1982 р. показав, що на півночі Англії практично не існувало поселень етнічних меншин і більшість учителів виступали за інтеграцію студентів до традиційної освіти. У цьому огляді 44 % усіх місцевих органів самоврядування Великої Британії, заявили, що визначили освітню політику із проблем полікультурної освіти, 28% - не визначилися із критеріями полікультурної освіти для забезпечення нею учнів, а решта 28 % - не лише практикували власну освітню політику, а й також набір супровідних процесуальних норм забезпечення учнів полікультурною освітою. Наступні огляди освітньої діяльності місцевого самоврядування стосовно іммігрантів указували на зміни в проектуванні розвитку полікультурної освіти в контексті різноманітних практик. Ця різноманітність була відзначена у звіті М. Суонна як джерело безініціативності учителів стосовно полікультурної освіти у той період. Результати оглядів Інспекторату її Величності в галузі освіти та публікації Міністерства освіти із проблем навчального плану поступово втратили актуальність [329, с. 61-62].

Вогляді Міністерства освіти Великої Британії, виданому у 1983 р., зазначалося, що приблизно в 255 багатонаціональних середніх школах був відзначений високий ступінь відповідальності директорів шкіл та начальників відділів освіти за освіту як цілісність в етнічній різноманітності [171, с. 136].

Наприкінці 1984 р. у Великій Британії була заснована Рада з акредитації освіти вчителів, яка у своєму складі не мала жодного представника з етнічних меншин і члена Ради Європи, проте саме цього р. Міністерство освіти країни підкреслило необхідність введення полікультурної освіти в систему вищої освіти. Такі освітні асоціації, як Національна асоціація вчителів (NUT) та Національна асоціація вчителів у подальшій та вищій освіті

(NATFHE), прагнули зробити внесок у введення політики полікультурної освіти й обговорення цієї політики серед учителів та лекторів у суспільному секторі вищої освіти.

Вищезазначене доводить, що та стратегія в освітній політиці Великої Британії, яка до початку 1985 р. мала на меті запровадити полікультурну освіту у навчальний процес, або виявилася неефективною, або стала невдалою спробою введення нової ідеології в освітню політику країни без процесу її обговорення. Звіт М. Суонна в березні 1985 р., який ще має назву «*Освіта для всіх*», не здійснив значного впливу на вирішення проблем полікультурної освіти та означення керівних принципів дій вчителів щодо студентів із етнічних меншин.

Аналіз звіту М. Суонна показав, що несприятливі соціальні та економічні умови життя культурних меншин та расизм стосовно представників різних етнічних груп впливають на неуспішність чорношкірих студентів у британських школах. Результатом расового упередження і дискримінації, особливо у сферах працевлаштування і проживання, був негативний соціальний статус чорношкірих у британському суспільстві [329, с. 89].

У 90-х рр. ХХ ст. освітня політика щодо меншин урядів консерваторів М. Тетчер та Д. Мейджора характеризувалася прикріпленням до «імперських видів» традиційної британської ідентичності, яка відкидала дискусії щодо культурної різноманітності й расової рівності [331, с. 166].

Потреба в освіті для громадян Великої Британії значно зросла на початку ХХІ ст. у зв'язку із економічними, соціальними й політичними чинниками, які впливають на суспільство.

У Великій Британії проживає чисельна група етнічних меншин – мусульман, які сповідують іслам. Освіта для мусульман є важливою віхою в історії освіти Великої Британії та стратегічною метою освітньої політики британського уряду. Так, релігійна освіта мусульман як важлива складова колективної співпраці відмічена в акті «*Реформи в освіті*» (1988 р.) [209].

Проте, лише на початку ХХІ ст. усвідомлення важливості освіти для мусульман стало головною темою дискусій в галузі освіти. Освіта для мусульман на сучасному її етапі розвитку



реалізується через дисципліни пов'язані із ісламськими дослідженнями.

У системі освіти Великої Британії ХХІ ст. вищі навчальні заклади керуються актом «*Регулювання расових відносин*» (з поправками) 2001 р., який покладає обов'язки на вищі навчальні заклади Великої Британії із забезпечення рівності можливостей для людей різних расових груп [326].

Право на рівноцінну освіту мусульманських дітей у Великій Британії зазначено в актах «*Про рівність*» 2006 та 2010 р.та в урядовому документі «Превентивна стратегія» [322-323, 300].

У сучасній Британії на рівні держави ведуться суперечки на тему, чи є мультикультуралізм й соціальна єдність та інтеграція взаємозамінними поняттями. Зокрема, важливою віхою у веденні політики полікультуралізму Великої Британії є заява Т. Філіпса про британські цінності, де він зазначає, що британці мають бути більш радикальними і не менш честолобними по відношенню до етнічних меншин [279, с. 9].

У 2007 р. міністр освіти Г. Браун запропонував «запрошувати» університети до проведення обговорень на підтримку академічної свободи, щоб екстремісти не мали впливу на ці обговорення та не нав'язував власні погляди іншим та розглянути можливість заснування Європейського центру досконалого вивчення ісламознавства[187].

Проте політика по відношенню до етнічних меншин у Великій Британії пройшла нелегкі випробування. Так, у 2011 р. Прем'єр-міністр Великої Британії Д. Камерон заявив, що «доктрина державного мультикультуралізму», висунута попереднім лейбористським урядом, зазнала краху і більше не буде державною політикою. Він зазначив, що Велика Британія потребує сильнішої національної самосвідомості і сигналізує про жорсткішу позицію для груп, які просувають екстремізм ісламізму [266].

Можемо зробити висновок, що з середині – до кінця ХХ ст. Велика Британія проводила політику полікультуралізму, яка, на погляд сучасників, виявилась недосконалим інструментом у боротьбі з расизмом та дискримінацією, ґрунтуючись лише на теоретичних засадах. Як показали суспільно-політичні події того

часу, британці не були готові сприймати інші культурні меншини як складову громадянської спільноти країни. Проте наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. удосконалення нормативно-правового забезпечення полікультурної освіти у Великій Британії дало підстави стверджувати, що вона увійшла до істотно нового періоду свого розвитку – до реалізації полікультурної освіти на практиці у школах та університетах Великої Британії.

Отже, з вищезазначеного випливають такі організаційні засади розвитку полікультурної освіти у Великій Британії: основні законодавчі акти у сфері освіти Великої Британії на державному рівні; нормативні документи Міністерства освіти Великої Британії; статuti британських навчальних закладів регіонального рівня щодо впровадження полікультурної освіти у їхній навчальний процес.

### **2.3. Періодизація розвитку полікультурної освіти у Великій Британії**

Періодизація – це поділ на періоди, або етапи. Періодизація розвитку полікультурної освіти Великої Британії є важливою для розуміння її сутності, саме тому надалі керуватимемось підходами до періодизації, запропонованими академіком О. Сухомлинською, а саме: стадіально-формаційним, цивілізаційним та культурологічним [128, с. 49].

Стадіально-формаційний підхід базується на Марксовій схемі ділення світової історії на первинну (докласову), вторинну (класову) та третинну (безкласову) формації.

Особливістю цивілізаційного підходу є прагнення описувати історичні процеси з точки зору узагальненого синтезованого погляду на історію. Тому в центрі його уваги – не одна країна, а сукупність усіх рис того або іншого суспільства – матеріальних, ідейних, культурних, релігійних, моральних та інших, в їх єдності і взаємозв'язку. Позитивне значення цивілізаційного підходу полягає в його спрямованості на виявлення специфіки окремих

культур, яка нівелюється при їх розгляді з точки зору єдиної логіки світової історії.

У культурологічному підході суспільство розглядається як особливий соціокультурний феномен, обмежений просторово-часовими межами, основу якого складає релігія, а культура розглядається як історичне явище, яке розвивається залежно від зміни суспільно-економічних формацій та на певних етапах розвитку суспільства зазнає змін, які дозволяють відрізнити один період історії від іншого.

На початку 60-х рр. ХХ ст. в освіті Великої Британії відбувалися зміни: більшість шкіл Великої Британії запровадили курси навчання англійської мови як другої мови та розробили нову методику й засоби навчання. Документальним доказом ведення такої політики став Розділ 11 Закону про місцеві органи самоврядування Великої Британії 1966 р., який проголошував можливість отримання додаткових ресурсів як 50 % гранту (пізніше збільшено до 75 %) для тих місцевих органів самоврядування, які опинилися перед специфічними труднощами, відповідаючи на потреби іммігрантів Об'єднаного Королівства [271].

Перші тенденції нової ідеології плюралізму знайшли відгук у Пловденському Звіті (1967 р.), особливо в його поясненні освітньої галузі як пріоритету у вирішенні проблем етнічних меншин, що визначило аспекти специфічних соціальних й освітніх проблем [325, с. 57-59].

Було засвідчено наявність в освіті великої кількості дітей з англійською мовою як другою мовою навчання. Так, політика навчання рівних можливостей стала провідною у діяльності британського уряду в 60-х рр. ХХ ст. Віддалене бачення плюралістичної освіти урядом Великої Британії, яка б замінила чинну моністичну політику щодо меншин, стало основним пріоритетом в освітніх реформах того часу, хоча в деякій мірі були здійснені кроки щодо проведення політики полікультуралізму.

Процесу розвитку полікультурної освіти у Великій Британії сприяла й а робота різних освітніх організацій (наприклад, NAT та NATFE).

У 1976 р. у Великій Британії була заснована Комісія з расової рівності (CRE)- державний орган, який займався проблемами расової дискримінації та боротьби за расову рівність. Головними цілями Комісії стали: заохочення глибшої інтеграції і кращих стосунків між людьми різних етнічних груп та використання їх повноважень на допомогу у знищенні расової дискримінації й переслідування[279, с. 8].

Видатною подією у галузі полікультурної освіти можна вважати звіт Комітету лорда Е. Ремптона «*Діти Вест-Індії в наших школах*» (1981 р.), у якому стверджувалося, що Британія – це культурно різноманітна країна, і хороша освіта у країні не може бути заснована лише на одній культурі. Освіта не має ставити за мету згладжувати відмінності між культурами, ані намагатися залучити кожного студента до домінуючої культури-освіта повинна ґрунтуватися на досвіді багатьох культур, які існують у британському суспільстві, а отже розширювати культурні горизонти кожної дитини. Так, у звіті пропонувалося кожній дитині отримати «полікультурну освіту» [327, с. 26-27].

Полікультурна освіта першої половині 80-х рр. ХХ ст. у Великій Британії характеризується відмінностями між її заявленими цілями та освітньою практикою навчання у Великій Британії.

На нашу думку, розвиток полікультурної освіти у Великій Британії у 80-х рр. ХХ ст. був досить суперечливим: з одного боку – публікація звітів Міністерства освіти, які свідчили про інтерес суспільства та влади до проблем етнічних меншин, а з іншого – ігнорування існування самих етнічних меншин на місцях. Вищезазначене приводить нас до висновку, що розвиток полікультурної освіти у Великої Британії у цей період є динамічним - від пасивного та регресивного до більш усталеного та означеного.

Аби з'ясувати питання періодизації розвитку полікультурної освіти у Великій Британії, необхідно звернутися до доробку видатного британського науковця Дж. Лінча, який зазначає, що розвиток полікультурної освіти у Великій Британії розпочався і триває у межах таких періодів: період лібералізму; період імміграції та вивчення англійської як другої мови; період

дефіциту полікультурної освіти в системі загальної освіти; період полікультурної освіти; антирасистський період.[273, с. 40-46].

*Період лібералізму* (кінець Другої Світової війни – початок 60-х рр. ХХ ст.) охарактеризувався зневагою й неприйняттям британським суспільством нових соціальних та культурних явищ, або проблем, що походять з пасивного або активного невігластва у політиці культурної гегемонії ХІХ сторіччя.

Суттєві зрушення в розвитку полікультурної освіти у Британії, за Дж. Лінчем, розпочалися у період *імміграції та вивчення англійської як другої мови*, коли більшість шкіл запровадили курси навчання англійської мови як другої мови та розробили нову методику й матеріали навчання. У цей період увага акцентувалася на традиціях, національному одязі та святах, що було представлене в основному навчальному плані британських навчальних закладів із наголосом на відмінностях, а не спільних рисах різних культур.

Однак, Дж. Лінч стверджує, що цей період у розвитку полікультурної освіти не зміг запропонувати учителям чітку структуру дій у навчальному плані для усвідомлення глибоких соціальних проблем правосуддя в суспільстві[273, с. 36].

*Період дефіциту полікультурної освіти в системі загальної освіти* став перехідним періодом у розвитку полікультурної освіти Великої Британії. Цей період передбачав розуміння юридичних й соціальних аспектів проблем етнічних меншин та перший інтеграційний розвиток народної полікультурної освіти напрямку до знання про альтернативні культури з акцентом на їх способах життя, на відчутті власної гідності та ідентичності, а не на навчальних та структурних відмінностях етнічних груп.

*Період полікультурної освіти* (кінець 70-х рр. ХХ ст. – наш час). Полікультурна освіта увійшла до істотно відмінного періоду, де цілісні проблеми навчального плану, включаючи оцінювання, педагогічні стратегії й системні реформи в освіті були відмічені як центральні для розвитку гармонійного та культурно гетерогенного суспільства. Цей культурно плюралістичний період стосується дітей усіх меншин і триває паралельно із сучасним періодом полікультурної освіти.

*Антирасистський період* (наш час). У цей період проблеми

расизму та расових упереджень визнаються центральними у навчальних планах освітніх закладів та характеризується встановленням політизації й критики полікультурної освіти з боку етнічних співтовариств, розробкою стратегій суспільного контролю над реалізацією освіти для меншин, а з іншого боку – полікультурна освіта постала перед багатьма освітніми установами Великої Британії як підриг традиційних британських цінностей й стандартів, загроза традиційній епістемологічній формі навчання[273, с. 53-54].

В порівнянні із періодизацією за Дж. Лінчем, К. Бассі, англійська дослідниця полікультурної освіти, виділяє *три періоди* в історії полікультуралізму у Великій Британії.

*Перший період*, на її думку, розпочався після періоду імміграції із країн Об'єднаного Королівства у 50-60-х рр. ХХ століття. Вона відзначає, що упродовж цих десятиліть з'явився так званий новий, «правильний» дискурс у політиці полікультуралізму держави, який у 1968 р. привів члена парламенту від партії консерваторів І. Пауелла до проголошення промови під назвою «Річки крові», у якій говориться, що Велика Британія схожа на корабель, що топиться хвилями, на борту з невіддатливими контролю іммігрантами, які спричинили загибель країни.

Так, перший період полікультуралізму (50–60-х рр. ХХ ст.) охарактеризувався антирасистською боротьбою повагою до британських різноманітних культурних груп. З початку 80-х років ХХ століття з'явилася офіційна позиція влади, яка вважала, що британські расові напружені стосунки були результатом «незручних розмов» про етнічні меншини та суспільних упереджень щодо існування різних етнічних груп.

К. Бассі виділяє *другий період* полікультуралізму – 80–90-ті рр. ХХ століття. Хоча Велика Британія розпочала політику полікультуралізму ще у 50-60-х рр. ХХ ст. Саме на початку 80-х років ХХ ст. в країні закріпилася модель полікультурної освіти за прикладом Канади й Австралії, які розпочали політику мультикультуралізму в 70-х рр. ХХ століття. На цей період припав розквіт полікультуралізму, коли місцеві органи влади сприяли процвітанню культурного різноманіття, яке було

позбавлене антирасистської політики і відкрите для культур етнічної меншості.

*Новий (третій) період полікультуралізму* у Великій Британії почався, на думку дослідниці, у 2001 р. XXI століття і все ще триває. Цей період деякою мірою відображає подвійне існування тривалої ідеології «культурного різноманіття» разом із закликами британської влади до асиміляції і національної самосвідомості [176].

У періодах розвитку полікультурної освіти у Великій Британії, висвітлених науковцями Дж. Лінчем та К. Бассі є спільні та відмінні риси, а саме: спільним є те, що періодизації полікультурної освіти у Великій Британії в обох науковців збігаються у часових межах – починаються із 60-х рр. XX ст. К. Бассі бачить межі розвитку полікультурної освіти ширше, ніж Дж. Лінч, а також уникає перехідного періоду у розвитку останньої.

К. Бассі виділяє другий період розвитку полікультурної освіти у Великій Британії як період розквіту останньої (80–90 рр. XX ст.) Дж. Лінч розглядає період власне полікультурної освіти практично у тих самих часових межах – наприкінці 70-х рр. XX ст. – наш час. Проте науковець накладає період полікультурної та період антирасистської освіти, які на його думку, продовжують тривати і в наш час.

К. Бассі, однак, дотримується точки відліку третього періоду в розвитку полікультурної освіти, якою, на її думку, є 2001 р.

У цілому, і Дж. Лінч, і К. Бассі близько окреслюють періоди розвитку полікультурної освіти у Великій Британії в часових межах.

З огляду на вищезначене, вважаємо за доцільне запропонувати власну періодизацію розвитку полікультурної освіти у Великій Британії, ґрунтовану на хронології законодавчих ініціатив британського уряду стосовно етнічних меншин в межах другої половини XX ст. – початку XXI ст.

На нашу думку, в історії становлення та розвитку полікультурної освіти у системі загальної освіти Великої Британії варто виділити періоди відповідно до їх нормативно-правового забезпечення, а саме:

*I період – зародження ідей полікультурної освіти* (кінець 40-х рр. ХХ ст. – початок 90-х рр. ХХ ст.). Інтерпретації концепцій полікультурної освіти світової педагогіки британськими науковцями. Нормативно-законодавче підґрунтя полікультурної освіти Великої Британії щодо її реалізації у навчальних планах закладів освіти (звіт М. Суонна (1985 р.);

*II період – утвердження полікультурної освіти як державної освітньої стратегії* (90-і рр. ХХ ст.). Підвищення інтересу з боку громадськості щодо освіти для етнічних меншин;

*III період «Новітній період розбудови полікультурної освіти»*(2000-і рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). Промова Т. Філіпса про цінності полікультурної освіти (2004 р.), поява нових стратегій у реалізації полікультурної освіти в Національному навчальному плані Великої Британії.

Детально розглянемо кожний запропонований нами період.

*I період – зародження ідей полікультурної освіти* (кінець 40-х рр. ХХ ст. – початок 90-х рр. ХХ ст.) розпочався із публікації Британського національного акту (1948), згідно якого гарантувалося збереження права на проживання в Об'єднаному Королівстві для всіх громадян. В цей час в освіті для дітей етнічних меншин не відбулося жодних зрушень; британці не сприйняли феномен етнокультурності на теренах традиційної системи освіти.

Закон про іммігрантів Об'єднаного Королівства (1962) став першою законодавчою ініціативою на обмеження прав громадян Об'єднаного Королівства на проживання в країні, тим самим забезпечивши ваучерну систему для первинної імміграції, в якій вимагалися робочі ваучери для іммігрантів. Закон про імміграцію (1971) підняв питання етнічних меншин на державному рівні, а саме: було окреслене поняття громадянства, яке надавало перевагу іммігрантам із так званих «білих» країн Об'єднаного Королівства (Австралія, Південна Африка, Канада) над іммігрантами інших країн Об'єднаного Королівства. Цей закон встановив пріоритети в імміграційній політиці британського уряду та визнавав той факт, що у Великій Британії на той час формувалися етнічні спільноти, які розділялися за расовими ознаками.



В цей час у британській педагогічній науці почали зароджуватися ідеї полікультурної освіти. Зокрема, Звіт А. Баллок (1975) позитивно розглядав існування двомовності в системі шкільного навчання (The Bullock Report (1975) [320].

Закон про взаємовідносини між представниками різних рас (1976), опублікований в цей період, зосереджував увагу на антидискримінаційній політиці уряду через заборону усіх видів дискримінації в закладах освіти [273, с. 46].

Зокрема у документі «Огляд навчального плану» (1980) зазначено про освітні потреби етнічних меншин, які варто враховувати при укладанні навчальних планів. [164].

Виданий у цей період Звіт Е. Ремптона «Діти Вест-Індії в наших школах» (1981) визначив такі головні засади полікультурної освіти для британських закладів освіти:

1. місцеві органи влади повинні розширювати і покращувати якість освіти для меншин, запрошуючи до викладання вихідців із Вест-Індії;
2. місцеві відділи освіти та школи повинні шукати способи залучення батьків з етнічних меншин для допомоги їхнім дітям у навчанні, а учителі мають краще навчати для розуміння мови дітей із Вест-Індії;
3. місцеві відділи освіти повинні визначити свою політику полікультурної освіти і обґрунтувати її впровадження в школах;
4. Інспекторат Її Величності в галузі освіти повинен оцінювати відповідність шкіл у роботі із учнями із спеціальними етнічними потребами;
5. керівники освітніх установ повинні включити учителів від етнічних груп меншин до розробки навчального плану і запрошувати до роботи персонал із етнічних меншин, що б сприяло розвитку полікультурної освіти;
6. учителі повинні критично оцінювати зміст підручників, які вони використовують, і брати до уваги їх доцільність для сьогоденного багатокультурного суспільства, тощо.
7. охарактеризувався законодавчими ініціативами щодо реалізації полікультурної освіти Великої Британії у навчальних планах закладів освіти. Зокрема Звіт

М. Суонна «Освіта для всіх» (1985) відіграв значну роль у становленні основ полікультурної освіти у Великій Британії, оскільки визначив полікультурну освіту, як таку, що надає можливості для навчання етнічним меншинам.

8. Освіта для мусульман у цей період привернула інтерес британської спільноти, що зазначено в акті «*Реформи в освіті*» (1988 р.) [327].

Означений період також ознаменувався появою ідеї освіти для етнічних меншин в урядових колах Великої Британії і охарактеризувався рядом законодавчих ініціатив щодо реалізації полікультурної освіти Великої Британії у навчальних планах закладів освіти. Зокрема Звіт М. Суонна «Освіта для всіх» (1985) відіграв значну роль у становленні основ полікультурної освіти у Великій Британії, оскільки визначив полікультурну освіту, як таку, що надає можливості для навчання етнічним меншинам [329].

Освіта для мусульман у цей період привернула інтерес британської спільноти, що зазначено в акті «*Реформи в освіті*» (1988 р.) [209].

*II період – утвердження полікультурної освіти як державної освітньої стратегії* (90-і рр. ХХ ст.) охарактеризувався підвищенням інтересу з боку громадськості щодо освіти для етнічних меншин. Зокрема, був опублікований Звіт Б. Кріка «Освіта для громадянства та навчання демократії у школах» (1998), у якому освіта для громадянства є необхідною частиною навчального плану та правом кожного студента, яка також повинна розвивати цінності, навички й розуміння інших культур. Освіта для меншин визнається стратегічно важливою в системі розвитку загальної освіти.

Проте, у цей період уряд Великої Британії продовжив посильну боротьбу із трудовими мігрантами. Так, Закон про біженців та звернення до імміграції (1993) запровадив систему зняття відбитків пальців іммігрантів та надання права на житло в публічному секторі, що ускладнило долю останніх.

Значна кількість нелегальних іммігрантів у середині 90-х рр. ХХ ст. спонукала британський уряд видати Закон про біженців та

імміграцію (1996), який передбачав штраф для роботодавців, які беруть на роботу працівників без належної документації.

Дещо «пом'якшений» Закон про біженців та імміграцію (1999) забезпечив іммігрантів ваучерами, підтримкою й передачею до системи забезпечення біженців житлом (Національна служба підтримки біженців (NASS)).

Так, у цей період полікультурна освіта була визнана державною освітньою стратегією.

*III період – новітній період розбудови полікультурної освіти* (2000-і рр. XX ст. – початок XXI ст.) охарактеризувався зміною курсу політики полікультурної освіти від теорії до практики. Зокрема, промова Т. Філіпса про цінності полікультурної освіти (2004) ознаменувала появу нових стратегій у реалізації полікультурної освіти в Національному навчальному плані Великої Британії. У цей період було здійснено інтернаціоналізацію навчальних планів британських університетів, запроваджено нові дисципліни полікультурної освіти відповідно до інтересів етнічних меншин та визначено стратегічні плани на майбутнє щодо розширення змісту полікультурної освіти на регіональному рівні.

Щодо етнічних меншин, у цей період були видані: Закон про безпечні кордони та притулок для біженців та Закон про національність, імміграцію та біженство (2002), які передбачали пропозиції поступово скоротити робочі ваучери для іммігрантів, але залишити підтримку та систему забезпечення біженців житлом у межах Національної служби підтримки біженців та представити нових центрів для біженців, пов'язаних із депортацією, відмова у підтримці окремим біженцям, які пізно подали власні заявки або ж не успішно здійснили подачу заявок на можливість перебування в країні.

У 2004 р. виданий Закон про біженство та імміграцію (Угода претендентів), за яким уряд відмовляв у підтримці сім'ям іммігрантів з дітьми до 18 років в обраних графствах країни, обмеження прав на імміграційні звернення.

Національний акт про імміграцію та біженство (2006) представив нову модель підтримки біженців, яка надала більший

контроль за біженцями з окремими процедурами для різних національностей.

Біль про кордони Об'єданого Королівства (2007) надав імміграційним офіцерам повноважень зменшення прав тих, хто підлягає імміграційному контролю та створення подальших обов'язків та штрафних санкцій для останніх; кожен, хто підлягає імміграційному контролю має володіти карткою з біометричними даними.

Так, період розбудови полікультурної освіти ознаменувався проголошенням промов щодо необхідності у освіті для меншин як в освітній стратегії, та водночас відзначився посиленням контролю над потенційними іммігрантами.

Вищезазначене приводить до висновку, що періодизація розвитку полікультурної освіти Великої Британії є передумовою її реалізації у вищих навчальних закладах країни, про що йтиметься у наступному розділі нашого дослідження.

Результати дослідження другого розділу висвітлено у публікаціях авторів [139, 141, 142, 143, 151, 152, 153, 312].

### **РОЗДІЛ 3.**

## **ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ВИЩУ ОСВІТУ**

### **3.1.Інтернаціоналізація навчальних планів у розвитку полікультурності у вищій освіті Великої Британії**

Зміст полікультурної освіти реалізується в системі британської освіти через навчальні дисципліни, зокрема, для підтвердження базових принципів формування єдиного європейського освітнього простору.

Однією з організаційно-педагогічних умов розвитку полікультурної освіти є інтернаціоналізація навчального плану університету. Існують межі у досягненні результатів інтернаціоналізації навчання й викладання у вищих навчальних закладах Великої Британії, аби позитивно вплинути на навчання не лише чорношкірих студентів та студентів з різних меншин, але й усіх студентів. Так, Університет Гринвічу разом із Університетом Лідс Метрополітен прагнуть дати студентам знання та навички діяльності в міжкультурному контексті. Для команди з Гринвічу це означає включення культурного досвіду меншин до навчального плану та педагогічної практики на користь усім студентам.

Деякі британські університети у своїй роботі зосередилися на інтернаціоналізації навчальних планів, що передбачає такі підходи:

1. полікультурне навчання та викладання;
2. зростання прагнень студентів з етнічних меншин;
3. звернення до антидискримінаційної стратегії й недоліків навчального плану через його структурні зміни;
4. підтримку чорношкірих студентів та студентів з інших етнічних меншин в їх академічній успішності.

Детально розглянемо вищезначені підходи до інтернаціоналізації навчальних планів британських університетів у розвитку полікультурної освіти:

*Полікультурне навчання та викладання*

Напруга, яка виникає між білими студентами та студентами

з етнічних меншин, показує необхідність створення органу самоврядування етнічних студентів, зокрема в таких вищих навчальних закладах Великої Британії: як Університет Бредфордшир та Лондонський університет мистецтв, через розвиток крос-культурної компетенції, політику інклюзивного навчання й викладання та практичних розробок, з метою допомогти студентам в їхніх освітніх досягненнях, незалежно від етнічної приналежності та походження.

#### *Зростання прагнень студентів з етнічних меншин*

Потенційний вплив на віру студентів у самих себе та прагнення на виконання ними програми навчання для отримання освітньо-кваліфікаційного ступеня стало базисом для іншого підходу через формування упевненості студентів з етнічних меншин у власних навчальних можливостях.

#### *Звернення до антидискримінаційної стратегії й недоліків навчального плану через його структурні зміни*

Цей підхід зосереджується на ототожненні усталених практик навчання, які, як очікується, призведуть (або будуть визначені) як неуспішність студентів, та передбачає пошук шляхів змін наслідків невідповідності структури навчання. Зокрема, перевірка в Університеті Гринвічу показала, що у ньому був збільшений рівень вимог до викладацького складу з метою поліпшення навчання програмному плануванню.

#### *Підтримка чорношкірих студентів та студентів з інших етнічних меншин в їхній успішності*

У використанні внутрішнього або секторального дослідження успішності студентів-представників етнічних меншин, покладаються на розвиток ініціатив студентської підтримки. Наприклад, Відкритий Університет зосередився на розвитку мовних умінь своїх студентів у межах їх секцій, що продемонструвало сильний зв'язок між мовними навичками студентів та їх досягненнями. У навчанні студентів з етнічних меншин важливість підтримки в галузі вивчення англійської мови для академічних цілей є першочерговою стратегією навчального закладу [181, с.29].

У галузі вищої освіти існують дві структури крос-національного дослідження: інтернаціональна і глобальна.

Інтернаціональне дослідження зосереджене на проблемах у межах національних систем вищої освіти, а глобальна – на глобальних проблемах сучасної педагогіки вищої школи [190, С. 77].

Інтернаціоналізація навчального плану передбачає також інтеграцію змісту полікультурної освіти до програми навчання студентів.

Одним із поширених підходів інтеграції полікультурного змісту у навчальний процес, відповідно до вчення Дж. Бенкса, є опис історичного вкладу або здобутку нації в культуру суспільства. Він може включатися безпосередньо в навчальний матеріал школярів та студентів, доповнюючи вже існуючу програму, що допомагає подолати упередження й неправдиві стереотипи щодо культури інших націй на фоні вивчення культурних особливостей власної [212, с.61].

Доповнювальний підхід полягає у впровадженні додаткових факультативних занять з вивчення культури інших етнічних груп. Підхід прийняття рішень та соціальних дій побудований на тому, що учні самостійно вирішують проблеми в експериментальних умовах, аналізуючи ситуацію, у якій перебуває та чи інша культурна група, шукаючи відповіді на поставлені питання. Мета такого підходу – навчити дітей мислити, аналізувати, приймати конкретні рішення на основі власних спостережень [212, с.62].

Трансформаційний підхід передбачає трансформацію матеріалу про етнічні групи в межі загальноосвітньої шкільної чи вузівської програми, це змінює навчальну програму так, що учні мають можливість оцінити ситуацію безпосередньо з позиції певної культурної групи [212, с.63].

Підхід формування знань допомагає молодому поколінню побудувати свої знання й уявлення про суспільство і людину в ньому [212, с.69].

Подолання упереджень спрямоване на розвиток позитивного ставлення учнів до різних культурних груп. Негативні стереотипи учнів щодо представників інших націй часто формуються в сімейному та суспільному середовищах, тому завдання школи, і в тому числі й вищих навчальних закладів, полікультурна освіта вбачає у подоланні цих негативних

стереотипів шляхом реформування всіх складових освіти: навчальних матеріалів, підручників, методів навчання.

Інтернаціоналізація навчального плану – важливий елемент в роботі британських університетів у врахуванні принципів полікультурності в навчанні студентів з етнічних меншин. Так в Університеті Лідс Метрополітен, як зазначає Е. Джонс, проводяться мобільні полікультурні програми для студентів, які включають у себе роботу закордоном, в іншокультурному середовищі, набуття навичок міжкультурної компетентності та досвіду роботи серед етнічних меншин [257, С.22]. Крім того, реалізація полікультурної освіти в університеті відбувається за рахунок інтернаціоналізації навчального плану.

За визначенням англійського науковця Д. Найт, інтернаціоналізація – це процес інтеграції інтернаціонального, міжкультурного і глобального вимірів у цілі, функції та надання вищої освіти [263, С. 10].

Натомість ряд науковців (Г. Аулах, П. Бреді, К. Перрі, Д. Рофф та М. Стюарт) зазначають, що інтернаціоналізація охоплює викладачів та студентів, які навчаються один в одного, та задовольняє потреби тих студентів, які навчаються закордоном, а також місцевих студентів, створюючи взаємозв'язок між ними; розглядає професійний досвід із різних перспектив; використовує інтегровану викладацьку практику; надає доступ до викладацьких та навчальних ресурсів, які відображають різноманітність, та пропонує високоякісні курси навчання, які є інтернаціонально ревалентними [249, С. 15].

Англійський науковець Т. Ібрагім пропонує у межах інтернаціоналізованого навчального плану розглядати аспекти освіти з прав людини, освіти миру, полікультурної й антирасистської освіти разом із освітою розвитку [244, С. 178].

Британські університети розпочали процес інтернаціоналізації навчальних планів у першому десятилітті ХХІ століття.

Як зазначають британські науковці С. Браун та Е. Джонс, стратегічний план Університету Лідс Метрополітен 2010 р. залучив більше іноземних студентів до навчання, що передбачало інтернаціоналізацію навчального процесу і в ширшому



полікультурному контексті означало, що роль іноземних студентів була провідною в університеті як джерело культурного капіталу й різноманітності, що збагачує досвід як місцевих, так і іноземних студентів, сприяє етнічному наповненню професорсько-викладацького складу та допомагає будувати потужну навчальну спільноту й в цілому поглиблює досвід вищої освіти.

Інтернаціоналізація навчального плану є складним завданням у межах полікультурної освіти. Можемо погодитися із думкою Д. Філдена, який зазначив, що інтернаціоналізація навчального плану є найбільш складним елементом власне інтернаціоналізації, який вимагає потужних енерговитрат на різних рівнях університету для досягнення цілей останньої [221]. Університет Лідс Метрополітен одним з найперших розпочав інтернаціоналізацію власного навчального плану у Великій Британії.

Науковці з Університету Лідс Метрополітен Е. Джонс та Д. Кіллік зазначають, що базовим принципом першої стратегії інтернаціоналізації в Лідс Метрополітен 2003 р. був зв'язок між інтернаціоналізацією та мультикультуралізмом [257, С. 110].

Стратегія спільного проживання в кампусах студентів з різних етнічних груп разом зі студентами-резидентами Великої Британії є також важливим чинником інтернаціоналізації вищої освіти. Так, англійська дослідниця К. Крамш стверджує: «Полікультурний або міжнародний кампус – це ключовий елемент у підтримці інтернаціоналізації своїх студентів та побудова мостів толерантності й поваги до інших культур» [264, С.272].

Австралійський науковець Б. Ліск пропонує навчання, пов'язане із інтернаціоналізованим навчальним планом, яке має місцевий полікультурний контекст і не потребує досвіду навчання за кордоном:

- розрізнення меж дисципліни місцевих та професійних традицій інших країн і/або культур;
- розуміння взаємозв'язку між моделями культурної домінанти та змістом дисципліни;
- значення рішень або дій для міжнародної спільноти і

навпаки;

- розпізнання міжкультурних проблем у професійній практиці [269].

Концепція мультикультуралізму є ключовим елементом інтернаціоналізації навчального плану. Креативна міжкультурна педагогіка повинна охоплювати більшість мобільних студентів із глобальної перспективи та покликана забезпечувати сприятливе середовище для студентів-іноземців, розвивати в них навички працездатності та надавати необхідний професійний досвід, у чому зацікавлена більшість університетів Об'єднаного Королівства, оскільки із підняттям цін на освітні послуги у 2012 р. в останніх постала проблема залучення більшої кількості студентів з іноземних країн.

Англійський дослідник Д. Кілік опублікував стратегічно важливий документ для Університету Лідс Метрополітен «Крос-культурна компетенція та глобальні перспективи: рекомендації щодо огляду навчального плану», у якому розглядаються крос-культурна компетенція та глобальні перспективи з метою переглядання навчальних програм окремих дисциплін у міжкультурному аспекті [257].

У деяких британських університетах існує неформальний навчальний план, який включає в себе проведення фестивалів або святкування традиційних звичаїв студентів з етнічних меншин у кампусах. Так, наприклад, в Університеті Уорвік проводиться щорічний Тиждень світу, на якому проводяться одні з найбільших міжнародних змагань студентів з бігу та пропонуються різні види змагань у цей день.

В Університеті Лідс Метрополітен у кампусах святкують традиційні заходи для студентів з іноземних країн, зокрема, фестивалі кіно, мови та культури, День подяки, святкування дня Святого Патріка та міжнародні спортивні змагання [270].

Університет Екзетер визначив інтернаціоналізацію навчального плану за стратегічну мету на 2010 - 2011 рр. а також окреслив цілі рівності меншин, які навчаються в університеті, а саме: усунути дискримінацію, переслідування, будь-які інші форми поведінки, які суперечать чинному законодавству; створити умови для рівності між людьми, які поділяють і не

поділяють погляди рівності націй; сприяти становленню хороших відносин між людьми, які поділяють або не поділяють погляди рівності націй, та забезпечити виконання своїх обов'язків перед громадськістю [213, С. 16].

Отже, у педагогіці вищої школи Великої Британії виокремилися два основних напрями роботи над досягненнями етнічних студентів: інклюзивне навчання й викладання та інтернаціоналізація навчального плану. Більшість британських університетів включили ці два напрями у зміст навчального плану з метою покращення результатів навчання студентів з етнічних меншин та задля загальної користі всіх студентів. Мета обох напрямків – уникнути маргіналізації певних груп студентів.

Вищеозначене доводить, що інтернаціоналізація навчальних планів у розвитку полікультурної освіти у вищій освіті Великої Британії відображається завдяки таким підходам:

1. полікультурне навчання та викладання;
2. зростання прагнень студентів з етнічних меншин;
3. звернення до антидискримінаційної стратегії й недоліків навчального плану через його структурні зміни;
4. підтримка чорношкірих студентів та студентів з інших етнічних меншин в їх академічній успішності.

### **3.2. Міждисциплінарність у впровадженні полікультурності у вищій освіті Великої Британії**

Міждисциплінарність – це характерна ознака міжкультурної/ полікультурної освіти. Згідно із американською дослідницею К. Чьорчмен, будь-яка дисципліна експериментально налаштована як інтелектуальна гіпотеза навчання, однак проблема полягає у тому, що вона розпочинається як гіпотеза, стає переконанням, а потім сама себе розглядає як основу всього навчання [196, С.47]. І тепер можемо спостерігати виникнення нових субдисциплін, подібних до нових курсів британських університетів, таких як «Жіночі студії», «Дослідження навколишнього середовища» або «Мультикультуралізм».

Австралійський науковець К. Голдінг у своєму нарисі

«Інтеграція дисциплін: успішні міждисциплінарні предмети» стверджує, що у міждисциплінарних предметах студенти досліджують та інтегрують чисельні перспективи із різних дисциплін, піддисциплін і сфер компетенції, та зазначає, що поняття «міждисциплінарність» включає в себе синтез або баланс багаторазових перспектив з метою глибшого розуміння або осмислення, збалансованої критики, прийняття рішення, які допомагають творчо пристосовувати різні перспективи навчання [227, с. 3].

Полікультурна освіта вищих навчальних закладів Великої Британії реалізується через міждисциплінарний навчальний план, який об'єднує декілька предметів в один активний проект та організує різні аспекти навчального плану у значущу асоціацію. У міждисциплінарному навчальному плані заплановані процеси навчання, які дають студентам не лише уявлення про моделі, системи та структури певного знання, але й мотивують студентів до створення нових моделей, систем та структур навчання.

Англійський науковець Д. Скварс визначає міждисциплінарний курс як такий, що складається з однієї або двох дисциплін, що викладаються у свідомому відношенні одна до одної [316, с. 7].

Американський дослідник Г. Якобс натомість визначає міждисциплінарний навчальний план як знання, які свідомо використовують методологію та мову однієї з дисциплін з метою дослідити її головну тему, проблеми та досвід [255, с. 8].

Американські науковці С. Метісон та М. Фрімен виділяють такі рівні інтеграції міждисциплінарності у навчальний план (таблиця 2.1.):

*Таблиця 3.1.*

**Рівні інтеграції дисциплін у навчальному плані**

<b>Рівні інтеграції</b>	<b>Основні характеристики рівня</b>
Внутрішньо дисциплінарний, базований на дисципліні	– покращення зв'язків у межах дисциплін; – сприяння успіху всіх студентів

*Продовження Таблиці 3.1*

Міждисциплінарний корельований	<ul style="list-style-type: none"> <li>– координація теми/змісту через окремі дисципліни;</li> <li>– акцент уваги на певних навичках з дисциплін</li> </ul>
Міждисциплінарний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– процеси, поняття, навички та елементи двох або більше дисциплін зібрані разом;</li> <li>– загальні теми або моделі запитів міждисциплінарних зв'язків;</li> <li>– навички запиту і зміст дисципліни більш удосконалені</li> </ul>
Інтегрований	<ul style="list-style-type: none"> <li>– програш дисциплін у глобальній перспективі;</li> <li>– орієнтовна тема або проблема;</li> <li>– орієнтовний запит</li> </ul>
Інтегральний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Програш дисциплін у глобальній перспективі;</li> <li>– Студент/викладач обговорюють поставлені теми та проблеми;</li> <li>– Орієнтований запит</li> </ul>

Трансформація навчального плану у міждисциплінарний навчальний план відбувається за такими критеріями:

- студенти з етнічних меншин досліджують численні дисципліни за допомогою ґрунтовного їх вивчення або з допомогою інших підходів, які безпосередньо зосереджені на студентах;

- студенти опановують загальні навички, поняття та ідеї дисциплін, використовуючи навички розуміння, написання й читання через дисципліни; встановлюють зв'язки між різними дисциплінами, шукають рішення як засіб участі в реальних ситуаціях, застосовують знання до різних аспектів навчання;

- межі навчального плану та його тематика – це принципи організації полікультурної освіти, навколо яких і побудований цей навчальний план, наприклад, дисципліна «Людські суспільства» об'єднує зміст різних галузей освіти (академічне навчання, мистецтво, професійно-технічні програми);

– студенти з етнічних меншин розуміють, що викладачі працюють у різних предметних галузях й відзначають у них подібні особливості; вони використовують матеріали й ресурси, включаючи праці професійних експертів та комп'ютерні мережі, а не просто підручники;

– студенти з етнічних меншин працюють у гнучких спільних групах, для вирішення проблем й аналізу текстів, демонструючи розуміння завдання або поняття у різний спосіб; у викладачів є загальне планування дисциплін для спільної співпраці, планування або викладання [245].

Згідно із твердженням американського науковця П. Ремзі, полікультурна освіта не є усталеним навчальним планом, але перспективою, яка відображена в кожному періоді й аспекті навчання. Вона, як лінза, крізь яку викладачі можуть ретельно прослідкувати власні альтернативи для прояснення соціальної інформації, яку вони передають своїм студентам публічно чи індивідуально [301, с.126]. Іншими словами, педагоги повинні знати і нести відповідальність за цілі й цінності створеного навчального плану, засоби або види діяльності, які вони пропонують студентам. Освіта постає у соціокультурному контексті, і усі засоби і впровадження навчального плану відображають певні соціальні цінності.

Оновлення полікультурного навчального плану вимагає дослідження змісту чинного навчального плану, педагогічних знань та навичок викладацького складу, навчальної та академічної політики освітнього закладу і пристосування цих аспектів до полікультуралізму в цілому. Такий процес може вимагати участі викладачів у полікультурних семінарах щодо оновлення навчального плану, аналіз і реструктуризацію змісту курсу та методів навчання, підтримки від колег і академічного середовища та змін у власній особистості.

Британська дослідниця Б. Скотт, у свою чергу, зазначає, що інтеграція полікультуралізму у навчальний план та трансформаційні процеси складаються із трьох центральних компонентів: 1) поглиблення знань особистості про проблеми полікультурності; 2) реструктуризації курсу і його змісту відповідно до вимог навчання та досвіду етнічних студентів;

3) змін у взаємодії у межах аудиторії задля безпеки та впровадження інклюзивного середовища для усіх студентів [311, С.62].

Ефективне міждисциплінарне навчання характеризується такими ознаками:

- може набувати форм індивідуальних одноразових проєктів або довших курсів навчання;
- планується за чіткими цілями;
- засноване на досвіді та результатах із різних сфер та предметів навчального плану;
- забезпечує прогрес у розвитку знань, умінь, навичок та розуміння;
- може забезпечувати можливості для змішаних методів навчання [328, с. 11].

У педагогіці вищої школи Великої Британії розрізняють два види міждисциплінарного навчання, які на практиці часто перехрещуються:

1. Навчання, спрямоване на розвиток усвідомлення й розуміння зв'язків та відмінностей між предметними сферами та дисциплінами. Може здійснюватися через навички і методи роботи, мислення й дискусії або через окремі аспекти дисципліни.

2. Навчання з різних дисциплін для дослідження тематики або ряду питань, що покликані вирішувати проблеми, або для виконання проєкту після завершення навчання. [328, с. 11].

Навчання ісламу в університетах Великої Британії є міждисциплінарним і визначено як стратегічно важлива віха освітньої політики британського уряду. Саме тому в своєму дослідженні зосереджуємо увагу на полікультурній освіті для мусульман.

Історичний розвиток навчання ісламу та його сучасні напрями в Об'єднаному Королівстві аналізуються в чисельних в публікаціях, документах й навчальних програмах британських університетів.

Освіта в контексті ісламу розглядається як процес, який повністю залучає людину, її раціональну, духовну та соціальну сфери. Як зазначає арабський науковець С. аль-Атмас,

обов'язковий та інтегрований напрямок до освіти в ісламі спрямований на «збалансоване зростання усієї особистості ... через тренування людського духу, інтелекту, раціональності, почуттів та тілесних відчуттів, таких як віра, яка пронизує всю особистість» [165, с. 87].

На думку британського дослідника А. Урані, звіти Міністерства освіти Великої Британії (звіт Скарборо (1947 р.), Гейтера (1961 р.) та Паркера(1986 р.) заснували базу для подальшого розвитку програм для вивчення й дослідження країн Близького Сходу; хоча кожен із цих звітів відображав потреби свого часу, всі вони забезпечили інвестиції в розвиток важливих центрів із «критичною масою» східних науковців, у таких установах як Школа східних та африканських досліджень Лондону, університети Оксфорд, Дарем, Екзетер, Кембрідж, Манчестер, Едінбург та Сент-Ендрюс [242, С. 118].

У 1947 р. у звіті Р. Скарборо було зазначено, що навчання ісламу повинно забезпечувати «співпрацю між націями, ... основу миру у світі та майбутнє процвітання» [309, с. 69].

Розвиток науки у 70-х рр. ХХ ст. призвів до зміщення інтересу від вивчення дисциплін орієнтальної філології та класичних мов до вивчення країн сучасного Близького Сходу.

У звіті Ради з фінансування вищих навчальних закладів Англії 2008 р. зазначено, що розвиток навчання ісламу продовжує піддаватися впливу власного історичного контексту, а дисциплінарні напрямки навчання ісламу розширюються. Вивчення ісламу та мусульманських спільнот також перебуває на полідисциплінарному рівні. У звіті підкреслюється зростання дисциплін із навчання ісламу у межах релігійного навчання у вищих навчальних закладах Англії в період між 1960–1970-ми роками ХХ століття. [235, с. 11].

Професор М. Фаррар та доктор М. Тодд, координатори мережі ісламознавства Центру соціології, антропології та політики, у своєму дослідженні «Навчання ісламу у межах навчального плану соціальних наук в університетах Об'єднаного Королівства» виділяють три періоди у розвитку ісламознавства в університетах Британії у ХХІ столітті: перший період (2009-2010 рр.), метою якого було стимулювання у викладанні ісламу у



межах соціальних наук; другий період (2010-2011 рр.) – внесок Центру соціології, антропології і політики до Вищої академії освіти у запровадженні ісламознавствау навчальний план університетів; третій і останній період (2011-2012 рр.) – завершення проекту, аналіз та підсумки, цілями якого стали:

- створення мережі соціологів, які вивчають проблематику ісламу та мусульман;

- «Мережа ісламознавства як соціальної науки» повинна ділитися позитивним досвідом та розвивати навчальні матеріали своїх науковців, особливо через веб-сайт ісламознавства Вищої академії освіти Великої Британії;

- робота зі спеціалістами з інформаційних технологій для розвитку відгуків щодо навчання й викладання ісламу у межах соціальних наук, використовуючи досвід студентів та викладачів;

- співпраця із деканами факультетів соціальних наук усіх університетів для підтримки заходів регіонального рівня за ініціативою «Мережі ісламознавства як соціальної науки», результатом якої повинно стати збільшення кількості курсів, зосереджених на ісламі та мусульманах [220, с. 4].

Британський науковець С. Язір вважає, що освіта мусульманських дітей повинна починатися із родини, та стверджує, що формально і систематично ісламську освіту почали поширювати через додаткові школи, медресе<sup>2</sup>, які створювали перші мусульманські іммігранти Британії, що прищеплювали молоді релігійну ідентичність та цінності. Проте мусульманські лідери, які не мали професійних навичок спілкування англійською, не могли ефективно навчати молодих людей, які вже почали використовувати англійську як посередника у спілкуванні із носіями мови. Вони також не мали навичок викладання та основних педагогічних навиків, які б забезпечили дискусію та інтерпретацію контекстуалізації ісламу у сучасній Британії [ 338, с. 67-68].

Саме тому, на нашу думку, у сучасній Британії постала необхідність у новій освітній стратегії навчання мусульманських

---

<sup>2</sup> Медресе – мусульманська середня школа.

дітей, якою і стала полікультурна освіта.

Стратегічні досягнення щодо розвитку міждисциплінарної природи ісламознавства можна простежити у межах перших фінансованих урядом Великої Британії проектів, як наприклад, два крос-дисциплінарні фінансовані проекти 2010 р. «Заохочення мусульманських жінок до вищої освіти через партнерство та співпрацю» (керівники – доктор Е. Скотт-Бауманн та доктор С. Контрактор, Університет Глостершир) та «Порівняльний закон шариату: розвиток навчальних матеріалів у галузі відповідних фінансових інструментів та інтелектуальної власності» (керівник – доктор М. Ван Гурбеек, Університет Бредфорд). Наступний фінансовий крок уряду привів до започаткування двох крос-дисциплінарних проектів: «Дослідження партнерства між Дар уль-Улюм<sup>3</sup> та вищими навчальними закладами у Південно-Західній Англії з акцентом на педагогіці взаємовідносин» (керівники проекту – професор Р. Гівз, університет Ліверпуль Хоуп) та «Навчання ісламознавства: методологічні інтереси й практичні рішення» (керівники – З. Салі і М. Шейх, Університет Лідс) [217, с. 9-10].

Американський науковець Т. Ніблок в свою чергу стверджує, що програми досліджень країн Близького Сходу пов'язані із факультетами арабських студій або ісламознавства в таких університетах, як Лідс та Ланкастер або є частиною програм соціальних наук значної кількості інших університетів [292, С. 40].

Навчання ісламу у британських університетах переважно проводиться на факультетах вивчення країн Близького Сходу та країн Африки, а також у межах факультетів релігійного навчання таких освітніх установ як Інститут арабських та ісламознавчих досліджень Університету Екзетер, Інститут вивчення країн Близького Сходу та навчання ісламу Університету Дарема, факультет арабських досліджень та досліджень країн Близького Сходу у Лідсі, факультет навчання ісламу та досліджень країн Близького Сходу в Единбурзі, факультети східних досліджень в

---

<sup>3</sup> Дар уль-Улюм – «Дім знань» – один із найбільших релігійних та академічних центрів ісламського світу.

Оксфорді та Кембріджі, а також Центр сучасного вивчення арабського світу у співпраці із Даремом, Единбургом та Манчестером. Ця мовна сфера досліджень заснована за ініціативою Ради з досліджень мистецтв і гуманітарних наук, Ради з досліджень економіки та соціальної політики, Ради з фінансування вищих навчальних закладів Англії, Шотландської фінансової ради, які спонсорують студентів старших курсів та постдокторальні товариства, що пов'язані із сучасним ісламом [186].

У той же час численні факультети релігійного навчання британських університетів пропонують різноманітні курси рівня «бакалавр» і «магістр» з різними аспектами вивчення ісламу та мусульманських спільнот у таких модулях або програмах, як «Іслам в сучасній Британії» (Університет Кардіфф), «Християнсько-мусульманські відносини» (Університет Ноттінгем), «Мусульмани в Британії» (Університет Лідс), «Іслам сьогодні» (Університет Уельсу, Лампетер), «Іслам на Заході» (Відкритий Університет), а також на лінгвістичних й політичних факультетах таких університетів як Манчестер Метрополітен, Дарем та Лідс [263, с. 12].

Навчання ісламу має міждисциплінарний характер та має місце у чисельній кількості дисциплін, які викладаються в університетах Британії. Згідно зі статистичними даними Ради з фінансування ВНЗ Англії, число студентів, які отримали право на постійне проживання та які обирали курси ісламського навчання у середині 2000-х рр. збільшилося на 12 % між 2002–2003 рр. та 2005–2006 рр. у межах 90 % усіх курсів рівня «бакалавр» в Англії.

Незважаючи на значний відсоток студентів кваліфікації «бакалавр» з навчання ісламу у межах Британії, 44 % всіх студентів кваліфікації «магістр» з ісламознавчих наук походять із-за кордону [237].

Проте на сьогодні навчання ісламу – це скоріше сукупність дисциплін, пов'язаних із аспектами ісламської релігії або мусульманських спільнот, а не окрема дисципліна сама по собі; вона лише намагається знайти власний статус серед інших дисциплін й розвивається згідно із вимогами часу, до того ж,

навчання ісламу було визначене як стратегічно важливе для британських національних інтересів у контексті збільшення популяції мусульманського населення.

Х. Хоггард з Університету Ноттінгема вважає, що для визначення навчання ісламу як стратегічно важливого аспекту потрібні інвестиції в цю науку та збільшення кількості спеціалістів у професорсько-викладацькому складі університеті.

В свою чергу Р. Глейв з Університету Екзетер зазначив, що науковці, які досліджують проблематику навчання ісламу та мусульман, повинні створити сильну, незалежну, полікультурну дисципліну з навчання ісламу, структура якої буде підтримувати всі вищезазначені аспекти; для досягнення досконалості в академічному навчанні потрібно визначитися із фобіями людей щодо джихаду й тероризму та шляхами подолання цих явищ через політичну реальність [246, с. 13-14].

Британські дослідники А. Ель-Авайзі та М. Най стверджують, що ті, хто не бажає адаптувати власне бачення навчання ісламу до природи мусульманських спільнот, що розвивається, є не здатними «здійснити виклик потребам ефективного діалогу щодо навчання ісламу та мусульман у сучасному світі; цей факт є значною прогалиною, яка, на думку науковців, потребує детального розгляду [211, с. 33].

У своєму звіті «Іслам в університетах Англії: виклик потребам та інвестиція в майбутнє» (2007) доктор А. Сіддікі запропонував таку стратегію, щоб навчання ісламу сприяло зростанню загальної відповідальності у межах Британії з метою інформування громадськості та висвітлення проблем мусульман у Британії та в усьому світі. А. Сіддікі також наголошує на потребі навчання ісламу, яка зараз зростає та зазначає, що ісламознавство, яке пропонується для вивчення на факультетах вивчення країн Близького Сходу у межах таких дисциплін, як релігійне навчання, антропологія, історія та політична наука, не навчають сутності ісламу, саме тому ісламознавство повинно брати до уваги контекстуалізацію віри в іслам як живої релігії для забезпечення розуміння мусульманських спільнот. Він пропонує: «Необхідно зазначити той факт, що вивчення ісламу без віруючих – неповне, оскільки не лише віруючі, але й природа

їхньої віри заслуговує на значну увагу» [253, с. 36].

Варто зазначити, що Е. Скот-Бауманн характеризує дисципліну «Ісламознавство» як два співіснуючі «паралельні світи». Вона зазначає, що зодного боку ісламознавство викладається в університетах Британії, а з іншого – проводиться в мусульманських семінаріях, у медресе та коледжах, які не визнає система вищої освіти» [310, с. 114].

Так, у першій декаді ХХІ століття у Британії було домовлено про співпрацю між рядом університетів та релігійними інститутами, які пропонують курси кваліфікації «бакалавр» та «магістр», а також курси персонального розвитку з ісламознавства та суміжних дисциплін: мусульманський коледж (м. Ілінг), Інститут вищої освіти Маркфілд (Лестершир), ісламський коледж спеціальних досліджень (Лондон), Університет Глостершир, інститут досліджень Ізмаїлі (Лондон) та британський філіал університету Ага Хан [211, с. 103-111].

Вищеозначене доводить, що навчання ісламу у британських університетах є міждисциплінарним і відображає цілі та принципи полікультурної освіти.

У вищих навчальних закладах Великої Британії полікультурна освіта студентів також реалізується через різні курси навчання, як наприклад, «Філософія і релігія, «Культура та суспільство» в Університеті Сентрал Ланкашир, який триває 3 роки і складається із базових та вибіркових модулів навчання.

Зокрема, вибірковий модуль навчання «Вступ до ісламу» має на меті розвинути ширше розуміння різноманітності та спільності ісламської релігії, а також її вплив на сучасний досвід мусульман Об'єднаного Королівства. «Вступ до ісламу» включає в себе ряд тем, які висвітлюють ключові проблеми життя мусульман у Британії, опис релігії на стадії її формування із посиленнями на священні писання та їх втілення Пророком. Зміст модуля відповідає концепції «Повноважень та інтерпретації» у межах ісламу. Завершальна частина модуля зосереджується на різноманітній та інтра-плюралістичній природі мусульманського суспільства Великої Британії. По завершенні цього модуля навчання студенти повинні вміти:

1. обговорювати ключові концепції та теорії ісламу;

2. бути залученими до розуміння різноманітних перспектив ісламу;
3. схвалювати та конструктивно обговорювати ключові проблеми та виклики, які торкаються мусульманського суспільства на Заході, а особливо у Великій Британії;
4. використовувати структурні аргументи до сучасних ключових ідей у межах курсу «Навчання ісламу».

У коледжі Престон при Університеті Централ Ланкашир навчальний план модуля «Вступ до ісламу» під керівництвом доктора М. Чандія передбачає навчальну, викладацьку та оцінювальну стратегії.

Навчальна стратегія модуля «Вступ до ісламу» передбачає проведення структурованих лекцій, інтерактивних семінарів та групової роботи. Формувальне оцінювання за допомогою проведення дебатів, самовираження, інтерактивної роботи, укладання портфоліо та персональне планування власного розвитку є головним у модулі.

У модулі «Вступ до ісламу» підкреслюється різноманітність та спільність ісламської релігії та її вплив на сучасний досвід мусульман Об'єднаного Королівства. Студенти обговорюють зміст кожної лекції з індивідуальним порівнянням під час семінарських занять. Лекції та інші допоміжні матеріали доступні кожному студенту коледжу через так звану «навчальну дошку формувального оцінювання»[304].

З огляду на вищезазначене, можемо розглядати моніторинг якості полікультурної освіти студентів Університету Централ Ланкашир як організаційно-педагогічну умову її розвитку[304].

Необхідно зосередити увагу на іншій полікультурній дисципліні Університету Централ Ланкашир—«Політичний іслам та ісламські рухи». Модуль дисципліни передбачає 20 кредитів та має на меті розвинути критичне розуміння різноманітності та динаміки політичного ісламу й ісламських рухів як сучасних проблем і викликів на національному та інтернаціональному рівнях.

Зміст модуля полягає у розкритті ключових тем, які торкаються політичного ісламу та ісламських рухів й розкривають різноманітні дискусії, пов'язані з останніми. Ця

дисципліна слідує за «Вступом до ісламу», який зосереджений на природі фундаменталізму, екстремізму, ісламізму та політичному ісламі, його перспективах, термінології та історичному контексті. Курс «Політичний іслам та ісламські рухи» розглядає основні політичні ісламські рухи та їх історичні, ідеологічні та методологічні напрямки щодо політичного ісламу. Модуль передбачає такі тематичні дослідження, як мусульманське братство, Хамаз, Хізбулла, Аль Каеда та ін., а також зосереджується на поєднанні політичного ісламу із сучасним суспільством.

У модулі «Політичний іслам та ісламські рухи» у видах оцінювання студентських знань передбачається 75 % тематичного оцінювання в якості курсової роботи об'ємом 3 500 слів та 25 % практичного оцінювання у формах презентації на 15 хвилин. Студенти повинні виконати мінімум 40 % у кожному виді оцінювання.

Доктор М. Чандія з коледжу Престон при Університеті Сентрал Ланкашир поділяє зміст навчального модуля «Політичний іслам та ісламські рухи» на формальні лекції і/або інтерактивні семінарські групи, які залучають студентів до специфічного контексту програми. Діяльність семінарів зосереджується на роботі студентів у групах згідно із спеціальними завданнями у межах лекцій. Формальне оцінювання відбувається через дискусії або дебати, самоусвідомлення, інтерактивну роботу, портфоліо, дошки чату/обговорення та планування персонального розвитку. План лекцій та навчальні матеріали доступні студентам коледжу через локальний Інтернет-доступ університету [304].

Вищі навчальні заклади Великої Британії проводять незалежні курси з навчання ісламу, історії ісламу, філософії ісламу, ісламського мистецтва й архітектури, науки й медицини з міждисциплінарними аспектами ісламу, такими як право й економіка, зокрема, університети Абердин, Ага-хан (Лондон), Бірмінгем, Дарем, Единбург, Екзетер, ісламський Фонд (Маркфілд, графство Лешистер), Лідс, Манчестер, Школа вивчення країн Сходу й Африки (Лондон) [310, с.39].

Як було зазначено вище, британський уряд визначив

«Ісламознавство» як стратегічно важливу дисципліну та зобов'язав Раду з фінансування вищої освіти в Англії (HEFCE) розвивати та підтримувати цю програму. Створення інформаційних баз дисциплін полікультурної освіти, на нашу думку, є важливою організаційно-педагогічною умовою розвитку полікультурної освіти в університетах Великої Британії. Зокрема, командою Університету Екзетер було започатковано проект під назвою ДіджиІслам (від англ. digital – цифровий), метою якого було розширення дисципліни «Ісламознавство» із включенням до неї таких суміжних наук, як історія ісламу, ісламське мистецтво та архітектура, ісламська музика, право, філософія, ісламська наука й медицина, ісламські фінанси та економіка, ісламська соціологія та антропологія, сучасна ісламська думка і політика -за допомогою онлайн-ресурсів цифрової бібліотеки [310, с.5].

Британські дослідники Л. Бернасек та Г. Бант дослідили кількість веб-сайтів, які є часто відвідуваними (110 із 156 вищих навчальних закладів Об'єднаного Королівства), для того, щоб встановити кількість модулів та дисциплін, які входять до навчання ісламу. Вони знайшли 1 101 відповідних модулів. Як і очікувалося, у процесі дослідження сферою домінантних дисциплін стало навчання релігій (28 % від загальної кількості модулів). Наступною дисципліною є політика – 17 % від загальної кількості модулів (220 модулів), історія – 16 %, соціологія – 5 % (65 модулів), антропологія займає лише 1 % (20 модулів) [180, с. 14-15].

Л. Бернасек та Г. Бант визначили, що 66 % із вищезгаданих модулів викладаються у 12 % вищих навчальних закладах і що незначна кількість дисциплін з ісламу викладається в університетах до 1992 р., а у групі нових університетів викладається менш ніж 10 модулів з ісламу. Навчання ісламу дослідники розділили за типом університету: університети Об'єднаного Королівства створені до 1992 р. – 77 % модулів, університети після 1992 р. – 14 %, мусульманські інститути, створені при регіональних університетах, – 7 %, інші університети – 2 % (Рис. 2.3) [180, с.12].





**Рис.2.3. Навчання ісламу в модулях залежно від типу університету**

Дослідники визначили кількість модулів, у яких є дисципліни із навчання ісламу та їх варіанти за кількістю у різних університетах Об'єднаного Королівства (від 88 до 2) [180, с.10-12].

Професор М. Фаррар детально проаналізував модулі та дисципліни університетів Об'єднаного Королівства та запропонував зразки модулів, що відносяться доісламу і мусульман у межах дисциплін, які викладалися в університетах у 2009–2010 рр. (перший період розвитку ісламознавства) [220, с.4-5].

У другій частині свого дослідження М. Фаррар разом із М. Тоддом виділяє модулі та дисципліни університетів, які відносяться до вивчення ісламу і мусульман у межах дисциплін, які викладалися в університетах у 2010–2011 рр. (другий період розвитку ісламознавства).

Аналіз інформації у таблиці «Модулі, пов'язані із вивченням ісламу і мусульман у межах дисциплін, які викладалися в університетах Об'єднаного Королівства у 2010–2011 рр.» показує, що від 5 % до 30 % модулів із соціології та антропології присвячено проблемам ісламу, у той час як у модулях із політики

– до 60 %. Модулі із соціології, антропології та політики входять до навчального плану таких факультетів при університетах Британії як міжнародне навчання і соціальні науки, міжнародне навчання і філософія, медіа та навчання культуртощо[220, с. 4].

Л. Бернасек та Г. Бант на основі опрацьованих джерел свого дослідження зробили такий висновок щодо реалізації полікультурної освіти в аспекті навчання ісламу у вищих навчальних закладах Об'єднаного Королівства:

1. Навчання ісламу у межах дисциплін сконцентроване у невеликому ряді університетів до 1992 р., але обмежену кількість дисциплін, пов'язаних із навчанням ісламу, можна знайти у більшості вищих навчальних закладів;

2. Навчання ісламу представлене у межах дисциплін, які традиційно пов'язані із останнім, а також у широкому ряді інших дисциплін на різних факультетах;

3. У межах кількості модулів навчання ісламу займає місце на рівні кваліфікації бакалавра наук;

4. Відносно невелика кількість модулів присвячена здобуттю кваліфікації «Ісламознавство»;

5. Незважаючи на те, що багато модулів повністю присвячені темам ісламського навчання, останнє викладається в багатьох модулях, де іслам не є первинним центром модуля. [180, с. 22].

Л. Бернасек та Г. Бант вважають, що на територіях розповсюдження мусульманського населення навчання ісламу більш широко поширене у вищих навчальних закладах завдяки вивченню історії Середнього Сходу (наприклад, в університетах Екзетера та Едінбурга), проте й можливе відносно обмежене вивчення ісламу на рівні вищої освіти в конурбаціях<sup>4</sup> з високим відсотком мусульманського населення (Лондон, Бірмінгем, передмістя Лондону Бьорбік та Лідс). На думку науковців, у Великій Британії існують також території із високим відсотком мусульманського населення, але із несуттєвим рівнем навчання ісламу в університетах (наприклад, Бредфорд) [180, с.12].

---

<sup>4</sup>Конурбація – міська агломерація поліцентричного типу, яка має в якості ядра декілька однакових за розміром та значенням міст

Серед міждисциплінарних модулів в Інституті арабознавства та ісламознавства слід також виділити модуль «Вступ до ісламу», який ознайомлює з ісламом як заснованою релігійною традицією як теоретично, так і на практиці. «Вступ до ісламу» – основний модуль, який передбачає вивчення тем з ісламу Близького Сходу, й не потребує попередніх знань для початківця. Модуль має міждисциплінарний характер, використовує історію, теологію, законодавство, літературу, мистецтва й філософію як спосіб представити релігійні традиції понад 1,5 млрд. людей у всьому світі. Модуль «Вступ до ісламу» починається із введення в основні текстові джерела Корану та заповіді Пророка Мухаммеда і закінчується обговореннями питань існування ісламу в сучасному світі. Первинною метою модуля «Вступ до ісламу» є розкрити студентам (без оголошення їх культурної належності) основні джерела та історичний контекст походження ісламу (Коран, Сіра, Хадит), а також основні духовні принципи, які виражені у вищезгаданих джерелах.

Важлива вторинна мета (яка є обов'язковою для виконання первинної мети) – допомогти студентам стати обізнаними, аби відкидати культурні стереотипи щодо ісламу, а також розібратися в інших дисциплінах, концептуальні інструменти яких укорінилися в історії і соціальних науках, які є адекватними для сприйняття і передачі фактів, пов'язаних із культурними традиціями, соціальною практикою та щоденним життям мусульманського народу. Модуль включає компонент навчання через бібліотеку та інформаційну грамотність, що проектується для початківців в арабських та ісламських дослідженнях [251].

Модуль «Вступ до ісламу» складається із таких лекцій (див. табл. 2.3.):

Таблиця 3.2.

## Лекції модуля «Вступ до ісламу»

Лекція	Назва
Лекція 1	Загальні історичні відомості: монотеїзм Близького Сходу, Пророк Мухаммед у Мекці та на Медині
Лекція 2	Одкровення Корану, утворення суспільства, кредо державного устрою
Лекція 3.	Пророк, хадит та його історичний контекст, паралелі інтерпретацій, приклад відданості Пророка, паломництво і відвідування ісламських святинь
Лекція 4	Ісламське мистецтво й архітектура
Лекція 5	Ісламський містицизм/суфізм
Лекція 6	Ритуали та відданість ісламу
Лекція 7	Філософія і теологія
Лекція 8	Фіх, Шаріат та ісламський «закон»
Лекція 9	Відповідь мусульман сучасності
Лекція 10	Хто говорить від імені ісламу? Релігія та ідентичність у сучасному світі

У модулі «Вступ до ісламу» Університету Екзетер використовуються такі методи навчальної та викладацької діяльності (див. табл. 3.3.):

Таблиця 3.3.

## Методи навчальної діяльності модуля «Вступ до ісламу»

Вид навчальної Діяльності	Кількість годин	Опис виду діяльності
Запланована навчальна та викладацька діяльність	44	Модуль базується на лекціях, обговореннях і семінарах, присвячених перекладам первинних джерел (Корану, Хадиту, Сіра) та вторинних обраних читань. Можливе використання аудіо-візуальних матеріалів (наприклад, фільм «Послання») у межах модуля.

Продовження таблиці 3.3.

Контрольоване індивідуальне навчання	60	На додаток до вторинних джерел, обраних для читання, студенти виконують письмову роботу обсягом 2000 слів за тематикою обраних читань або тексту? призначеного для певної аудиторії. (Фактична тема і читання на вибір опрацьовується інструктором.) Письмове есе оцінюється за змістом і аргументованістю викладеного матеріалу (85 %) із демонстрацією Інтернет-джерел та бібліографічних джерел (15 %).
Контрольоване індивідуальне навчання	10	Формальне онлайн-оцінювання на предмет знання бібліографічних джерел
Контрольоване індивідуальне навчання	36	Індивідуальне навчання

Оцінювання модуля здійснюється через написання студентами курсової роботи обсягом 2 тисячі слів (50 % кредитів) та 2-годинний письмовий екзамен (50 % кредитів).

Сучасні програми досліджень Близького Сходу кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр» часто співпрацюють із програмами з арабських та ісламознавства і можуть розташовуватися в навчальних планах різних шкіл та факультетів, наприклад, факультет сучасних мов, історії, міжнародних зв'язків).

Британський науковець арабського походження А. Ехтешамі стверджує, що дослідження країн Близького Сходу в Об'єднаному Королівстві пов'язують британську історію із мовами, культурами, політикою, міжнародними зв'язками, географією, економікою та антропологією цього регіону [210].

Зокрема, Університети Окфорд та Кембрідж, які мають досвід вивчення арабської мови та дослідження країн Близького Сходу ще до ХХ століття, залишаються важливими центрами розвитку цих дисциплін. До них вже у ХХ столітті приєдналися Школа східних та африканських досліджень, Університети Дарем, Манчестер, Единбург, Сент-Ендрюс. В Університеті Лідс

працює факультет арабських та середньосхідних досліджень, який пропонує освітній рівень «бакалавр» та «магістр». При деяких університетах були створені центри досліджень країн Близького Сходу, такі як Коледж Сент-Ентоні, Оксфорд та Інститут вивчення країн Близького Сходу та ісламознавство при Університеті Дарем.

Студенти кваліфікаційного рівня «бакалавр» у цих навчальних закладах опановують дисципліни, які пов'язані із країнами Близького Сходу, традиційно такі курси вимагають знання мов цих країн, але деякі освітні установи пропонують трирічні курси навчання без вимоги знання мови, наприклад, Університети Екзетер, Лідс та Манчестер. Чотирирічні курси мови в поєднанні із дослідженнями Близького Сходу також можна знайти у різноманітних комбінованих курсах із мов східних країн та інших предметів.

Отже, проаналізувавши стратегію міждисциплінарності у програмах вищезгаданих університетів Великої Британії, можемо дійти висновку, що її досягають завдяки таким крокам: поєднанню матеріалу із релігієзнавчих, соціологічних та політичних дисциплін; змісту навчальних програм; формам контролю за навчанням студентів (групова, колективна, індивідуальна, факультативна, робота в лабораторії, студії, написання курсової роботи і дисертації тощо) та методам навчальної діяльності (лекція, семінарське заняття, дослідна робота, робота із бібліографічними джерелами, робота із електронними ресурсами локальної мережі університетів, письмова робота під керівництвом викладача, виконання проекту, укладання портфоліо тощо).

### **3.3. Організаційно-педагогічні підходи до укладання полікультурних університетських навчальних програм у Великій Британії**

Програми та курси навчання, які входять до полікультурної освіти в університетах Великої Британії, можна умовно розділити за категоріями: мовного, етнічного й релігійного спрямування.

*Програми мовного спрямування* на здобуття освітньо-кваліфікаційного ступеня магістра мистецтв з ісламознавства та досліджень Близького Сходу Університету Единбург, Шотландія охоплюють такі курси: арабська мова, арабська й давньогрецька мови, арабська і французька, арабська і перська, арабська та іспанська й інші [332].

Детально розглянемо приклади програм мовного, етнічного й релігійного спрямування в університетах Великої Британії.

Програма мовного спрямування «Арабська мова» на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра мистецтв Університету Единбург триває 4 роки: у перший та другий рік навчання студенти відвідують лекції та практичні заняття, на третьому році навчання студенти проходять стажування в одній із арабськомовних країн та пишуть наукову роботу за обраною тематикою, на четвертому році навчання студенти, окрім лекцій та семінарів, проводять презентації, пишуть наукову роботу та працюють у окремих дослідницьких групах.

Навчальні цілі програми «Арабська мова» побудовані довкола розвитку інтересу студентів до арабськомовного світу, його минулого і сьогодення, у тому числі й мови, літератури, культури, історії та політики та навчанні особистостей, які здатні діяти як «мости» взаєморозуміння і «трубопроводи» знань між культурами [332].

Коледж Трінті Сент-Девід при Університеті Уельсу пропонує студентам такі програми мовного спрямування освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавра мистецтв», які відповідають принципам полікультурної освіти: «Прикладний білінгвізм» (валлійська та англійська мови), «Практична валлійська мова» (основний та проміжний рівні)тощо.

Так, курс програми «Прикладний білінгвізм» не лише зосереджується на лінгвістичних аспектах валлійської та англійської мов, але й розглядає відносини між мовною більшістю та меншістю, а також акцентує увагу на майбутньому окремих мов світу у той час, коли багато з них зникає з ужитку.

Дві третини модулів програми пропонуються валлійською мовою, а одна третина – англійською мовою. Особливості змісту програми полягають у розвитку навичок володіння двома мовами

та можливості досвіду роботи у двомовному середовищі.

Аналіз програми «Прикладний білінгвізм» при Університеті Уельсу вказує на те, що вона є унікальною білінгвальною програмою у межах Об'єднаного Королівства, а можливість комунікації валлійською ефективно цінується серед роботодавців. Програма сприяє розвитку особистостей, які здатні виконувати чисельні види робіт на високому комунікативному рівні, розумінню взаємозв'язку між валлійською та англійською мовами, білінгвальної та мультілінгвальної природи світу та впливу більших мов на менші; розкриває поведінковий аспект психології людини (як одні люди реагують на інших, які відрізняються від них)[167].

Програма *етнічного спрямування* освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр мистецтв» з ісламознавства коледжу Трінті Сент-Девід проводиться фахівцями з різноманітними інтересами з ісламознавчих дисциплін, заохочує студентів поглиблено вивчити широке коло питань, пов'язаних з ісламом і мусульманами в сучасних та історичних перспективах.

Програма «Ісламознавство» у коледжі Трінті Сент-Девід поділяється на такі обов'язкові модулі: «Навички навчання» (знайомить студентів з необхідними академічними навичками, необхідними у цій галузі); «Іслам сьогодні» (знайомить студентів з основними сучасними темами, пов'язаними з ісламом і мусульманами, особливо в західних умовах); «Ісламське право у сучасному світі» (надає можливість досліджувати важливі питання теорії і практики, пов'язані з мусульманськими меншинами у різних контекстах).

Діапазон методів оцінювання програми «Ісламознавство» в коледжі Трінті Сент-Девід при Університеті Уельсу варіюється від есе й короткого письмового повідомлення до створення рекламних листівок, технічно-економічного підґрунтя, усних доповідей тощо.

В Університеті Екзетер при Інституті арабських досліджень та ісламознавства вивчаються програми етнічного спрямування на отримання ступеня «бакалавр мистецтв», зокрема «Арабські студії та ісламознавство», «Арабські студії та дослідження Близького Сходу», «Ісламознавство», а також окремі модулі



етнічного спрямування – «Мусульмани у Британії», «Дослідження Близького Сходу», «Дослідження Близького Сходу із вивченням арабської» та комбінований курс «Політика й арабські студії» тощо[218].

У процесі опанування полікультурних програм навчання Університету Екзетер студенти набувають таких важливих предметних навичок як читання й письмо арабською, критичного мислення, ознайомлення із історичними особливостями, соціальними і культурними процесами розвитку ісламського релігійного життя у межах глобальних історичних перспектив, тощо.

Зокрема, мета модуля «Мусульмани у Британії» етнічної програми навчання Університету Екзетер – забезпечити розуміння розвитку мусульманських суспільств у Британії сьогодні і того, як мусульмани визначають себе через віру у світлі історичних та сучасних політичних подій і відносин.

Однією із форм навчальної діяльності модуля «Мусульмани у Британії» є лекції, зміст яких відповідає принципам полікультурної освіти:

Лекція 1 Визначення поняття «британські мусульмани». Історія та модель міграції. Порівняння із європейською мусульманською міграцією;

Лекція 2 Демографічний профіль британських мусульманських спільнот. Друге й наступні покоління. Особливості навчання;

Лекція 3. Соціальний, лінгвістичний, культурний та теологічний профіль британських мусульманських спільнот;

Лекція 4. Історичні перспективи контакту між британським та ісламським світом;

Лекція 5. Інтеграція, асиміляції і зростання культурного рівня. Дискусії про чинники, які допомагають або перешкоджають процесу. Мусульмани і різні види мистецтв як приклади інтеграції. Сприйняття мусульман у ЗМІ;

Лекція 6. Зобов'язання переселенця і суспільства, яке його приймає. Порівняння із практикою в інших країнах;

Лекція 7. Расизм та ісламофобія, походження і соціальні чинники. Деякі приклади на практиці. Порівняння з іншими

видами ненависті до всього іноземного;

Лекція 8-9. Тероризм та іслам. Визначення, ісламське вчення про використання військової сили. Закладання бомб із учиненням суїциду;

Лекція 10. Міжнародний вимір: зв'язок із ситуацією в Афганістані, Іраку і Палестині;

Лекція 11. Деінтеграція і геттоїзація. Перспективи для майбутнього.

*Програма релігійного спрямування «Релігієзнавство»* Університету Единбург побудована на принципах християнства, ісламу, іудаїзму та корінних релігій світу [202].

Програма триває протягом трьох років та поділена на такі курси навчання, як наприклад, «Вступ до Нового Заповіту», «Мойсей і Тора», «Релігія в культурі: теорія. Історія та інтерпретація», «Бог у філософії: від Платона до Юма» тощо.

В Університеті Уельсу до вивчення пропонуються такі програми релігійного напрямку як «Стародавня історія», «Релігійні і освітні студії», «Антропологія», «Релігієзнавство та історія», «Філософія і релігієзнавство», «Навчання релігій».

Серед полікультурних програм релігійного напрямку коледжу Трінті Сент-Девід слід виділити програму на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» «Релігієзнавство» [305].

Виділимо такі головні особливості програми «Релігієзнавство»: багатоконфесійний і міжрелігійний викладацький склад; міжнародні освітні візити та студентські обміни; лідер в Уельсі з ресурсів, пов'язаних із релігієзнавством; сучасні викладацькі методи й засоби.

Програми студентського обміну британських університетів поєднують в собі мовні, етнічні й релігійні напрямки полікультурної освіти.

Серед програм студентського обміну Університету Единбург на особливу увагу заслуговує програма Еразмус, яка входить в програму Євросоюзу «Безперервна освіта 2007-2014» (англ. Lifelong Learning Programme 2007-2014). Основні цілі програми «Еразмус» – підвищення якості освіти в Європі, розвиток мобільності та культурних зв'язків студентів

європейських і сусідніх з ЄС країн [215].

Зокрема, більшість студентів Університету Единбург мають можливості проходження програми Еразмус у таких партнерських університетах як Амстердамський університет, Університет Лунд та Дублінський університет [215].

Полікультурна спрямованість програми Еразмус є очевидною, оскільки вона пов'язана із мовними, релігійними та етнічними програмами університетів Великої Британії. Зокрема, програма Еразмус дозволяє студентам Університету Уельсу вивчати етнічні програми у Школі культурних досліджень в Університеті Томпсон Ріверс (Канада), Університеті Північної Кароліни (Грінбург) та релігійні програми у Школі теології, релігії та ісламознавства в Університеті імені Сулеймана Демірела (Іспарта, Туреччина) [219].

Отже, програми мовного спрямування британських університетів базуються на білінгвальному підході до навчання; релігійного – на поглибленому вивченні релігій етнічних меншин; етнічного – на підходах відсутності дискримінації, толерантності, поваги до інших культур тощо.

### **3.4. Рекомендації щодо використання британського досвіду організації полікультурної освіти у вищих навчальних закладах України**

Сучасні інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовний простір, в якому всі мови мають рівні права. З відкриттям кордонів між країнами посилюється мобільність людей, їх мотивація до вивчення іноземних мов, а також встановлення та підтримка контактів у межах країни та за кордоном. Важливою соціально – політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів, як важливої складової розвитку сучасного світу, а також бажання України та інших країн інтегруватися в світовий та європейський соціально – культурний та освітній простір, зберігаючи при цьому національну своєрідність.

Розвиток полікультурної освіти в Україні не є таким стрімким у порівнянні із провідними зарубіжними країнами, такими як США, Канада та Велика Британія, оскільки в Україні полікультурна освіта набула великого значення лише наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Радянська ідеологія «рівності народів» та «національної культури» не надавала можливості етнічним меншинам розвиватися з точки зору їх історичних та культурних відмінностей

В незалежній Україні, за даними перепису 2001 р., проживають різні національності (українці, росіяни, білоруси, молдавани, кримські татари, болгары, угорці, румуни, поляки, євреї тощо) [92].

Варто зазначити, що вищезазначений аналіз стану полікультурної освіти в Україні показав, що остання є часто теоретично обґрунтованою, проте не реалізується в повній мірі на практиці.

Між тим полікультурність людини закладається не на генетичному рівні, а набувається із позитивним світовим досвідом навчання й виховання,

Власне полікультурне виховання набувається людиною у процесі як формальної так і безперервної освіти. Аспекти полікультурного виховання й освіти мають бути запроваджені і реалізовані на державному рівні у навчальних закладах, культурно – просвітницьких центрах, у ЗМІ, родинному колі, громадських організаціях тощо.

Полікультурна педагогіка є перспективним напрямком вітчизняної науки в умовах багатонаціональної держави, якою є Україна тому, полікультурна освіта є важливим елементом у навчанні молоді в умовах етнічно поляризованого світу і включає в себе виховання поваги до інших культур: толерантність щодо інших культур. суспільну взаємодію та ін.

ВНЗ України повинні формувати навички міжкультурної компетенції своїх студентів, почуття поваги до унікальності культури кожного народу, терпимість до незвичайної поведінки, розвивати бажання позитивно ставитись до незвичних явищ, готовність реагувати на зміни, динамічність в прийнятті

альтернативних рішень, формувати відсутність упереджень щодо представників інших культур

Ідеї полікультурності закладені у різних державних документах України: Конституції України, Законі України про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції національного виховання, Законі про дошкільну освіту, Державному стандарті базової й повної середньої освіти, Законі про вищу освіту, Концепції гуманітарної освіти України тощо.

В Україні полікультурна освіта є частиною національної, як зазначається в «Національній доктрині розвитку освіти» та «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.». Зокрема, у *«Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.»* зазначено, що одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти є: побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності [91, с.10]

У *Конституції України* знаходимо Статтю 11, у якій стверджується: «Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» [66, С. 3].

У Державній національній програмі *«Освіта (Україна ХХІ століття)»* (1994 р.) основним принципом її реалізації є гуманізація освіти, що покликана формувати цілісну картину освіти, духовність, культуру особистості і планетарне мислення: принцип національної спрямованості освіти, що полягає в тісному зв'язку освіти з національним ґрунтом, у її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин[42].

У Статті 3 Закону «Про загальну середню

освіту» стверджується, що загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [109].

У *«Концепції національного виховання студентської молоді»* проголошується, що національний характер виховання полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають власні цінності й свободи. Глобальний простір, у який інтегрується студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів та викликає потребу у здатності студентської молоді до входження у світовий соціокультурний простір – за умови збереження української національної ідентичності [110].

*«Державний стандарт базової й повної середньої освіти України»* окреслює чотири змістові лінії мовного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» – мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну (стратегічну). Соціокультурна лінія передбачає засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку [43, С.2].

Система знань у змісті вищої освіти, відповідно до *Закону України «Про вищу освіту»*, обумовлена цілями та потребами суспільства, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що мають бути сформовані у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [108].

Так, реалізація змісту полікультурної освіти у шкільних навчальних програмах України повинна забезпечуватися на рівні держави. Першим орієнтиром використання британського досвіду реалізації полікультурної освіти у вищих навчальних

зкладах України, на нашу думку, є саме декларування полікультурної освіти як стратегії в освіті на державному рівні.

У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється роль держави у забезпеченні:

- виховання особистості, яка дає собі звіт у своїй належності до українського народу, сучасної європейської цивілізації;

- збереження і збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії і культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають на території України;

- формування культури міжетнічних і міжособистісних стосунків;

- виховання людини з демократичним світоглядом, який дотримується цивільних прав і свобод, з пошаною ставиться до традицій, культур, віросповідань і мов народів світу.

Відповідно до твердження української дослідниці Л. Ващенко, розвиток полікультурної освіти в Україні передбачає виконання таких завдань:

1. Формування в учнів суспільної свідомості громадян України, як держави Європейського співтовариства.

2. Усвідомлення взаємозалежності, національної гідності та громадянської лояльності, толерантності до іншої думки, поваги до інших культур, традицій, релігій, віросповідань за принципом – «інший має право бути таким». Це допомагає уникнути міжособистісних, міжгрупових і етнічних конфліктів, культивуваці етноцентризму, а тим самим попередити або за необхідності зняти політичну й національну напруженість.

3. Проповідування полікультурної свідомості, під якою розуміється не лише діалог культур, а і сприймання етнопсихологічних відмінностей і менталітету протилежної сторони.

4. Навчання цінностям європейської, світової культур, їх взаємозв'язку та взаємовпливу, усвідомлення місця національної культури, її цінностей, внеску до скарбниці загальнолюдської. Головним критерієм виступає теза про те, що «варта поваги лише

та нація, яка поважає інші».

5. Реалізація концепцій полікультурної освіти та побудови громадянського суспільства проводиться з урахуванням наявності трьох тенденцій: відновлення у правах української мови та сприяння відродженню мов національних меншин. У переважній більшості наявних закладів освіти для національних меншин характерним є впровадження не двомовності, а багатомовності: рідна мова / материнська мова – державна мова – англійська, німецька, французька та інші мови. Актуальною є проблема українсько-національної та національно-української двомовності.

6. Логічно обумовлене прагнення нації до збереження культурних надбань, традицій, особливостей не повинне вести до національної ізоляції. Розуміння світу як єдиної системи багатогранних форм існування культур, мов, ідей, поглядів, усвідомлення цієї різноманітності та єдності зумовлюють необхідність виховання в молоді таких людських якостей, як честь, патріотизм, а також толерантність, повага до інших культур, релігій, поглядів. Зростає пріоритет загальнолюдських цінностей, гуманістичних і антропософських домінант.

7. Засвоєння світової культури крізь призму національної сприяє вихованню світогляду громадянина України, здатного діяти не лише у своїй національній державі, а й у світі [24].

У той час як у Великій Британії існують окремі програми полікультурної освіти, у навчальних планах ВНЗ України використовуються елементи полікультурного виховання. Полікультурне виховання студентської молоді є пріоритетним напрямком підготовки фахівців у таких українських університетах як Чернівецький національний університет імені Ю Федьковича, Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, Тернопільський національний університет імені В. Гнатюка, Бердянський державний педагогічний університет, Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини та ін.

Педагогічні вищі навчальні заклади України у XXI ст. тримають курс на підготовку фахівців, які сприятимуть діалогу культур у межах різних етнічних груп населення країни. Тому в останні роки ВНЗ України проводять семінари та науково-



практичні конференції із проблем полікультурної освіти. Зокрема, у 2010 р. на базі Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича було проведено міжнародний науково-практичний семінар «Актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми та молоддю в полікультурному середовищі європейських країн в період інтеграції та глобалізації», на якому розглядалися питання теорії і практики полікультурного виховання.

Принципи та завдання полікультурної освіти реалізовано в програмах міжнародного студентського обміну, які запроваджуються у ВНЗ України. Зокрема, у 2012 р. в Україні стартувала міжнародна освітня програма ЄС Еразмус Мундус, націлена на розвиток людських ресурсів, активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів й науковців європейських університетів. До програми були приєднані такі українські університети як Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Київський національний торговельно-економічний університет, університет економіки та права «Крок» та Київський національний університет ім. Тараса Шевченка.

Програма Еразмус Мундус також ставить за мету сприяння взаєморозумінню між людьми, активізацію міжкультурного діалогу. Діяльність у межах програми Еразмус Мундус включає

- розробку нових навчальних курсів;
- організацію та впровадження структурованих механізмів мобільності між країнами-партнерами, а також надання стипендій різної тривалості (від одного до десяти місяців) для громадян Білорусі, Молдови та України (Erasmus).

Очікувані результати програми: підвищення рівня професійної підготовки в університетах; забезпечення мобільності студентів та викладачів в умовах Болонського процесу.

Зокрема у рамках партнерського консорціуму, під час зустрічі міністрів освіти Польщі і України було представлено стипендіальний пакет «Польський Еразмус для України», який побудований за принципом програм «Еразмус» та «Еразмус Мундус» та за яким українські студенти можуть навчатися

упродовж певного періоду в одній з країн Європейського союзу за напрямами менеджмент, європеїстика і економіка.

Уманський державний педагогічний університеті імені П. Тичини у пропонує можливість мобільності студентів у проектах «Еразмус Мундус Еміненс»та «Польський Еразмус для України».

У 2013 р. на базі Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету було проведено всеукраїнську науково-практичну конференцію «Полікультурна освіта в Україні: історія, сучасність, перспективи», на якій оговорювалися наступні питання:

1. Проблема полікультурного освітнього простору у вітчизняній та зарубіжній науці.
2. Генеза і тенденції розвитку полікультурної освіти в Україні.
3. Професійна підготовка майбутніх педагогів до роботи у полікультурній громаді.
4. Реалізація ідей полікультурної освіти у навчанні дітей дошкільного та шкільного віку.
5. Полікультурний синтез як парадигма гуманітарної освіти[10].

З 2014 р. в Україні почалась реалізація 16 проектів, підтриманих в рамках проекту «Спільне майбутнє українського суспільства після Майдану. Сприяння взаєморозумінню і співпраці в превенції конфліктів» Інституту міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів (DVV International). Головна мета конкурсу проектів – сприяти формуванню демократичного суспільства і успішному місцевому розвитку в Україні шляхом підвищення потенціалу громадських організацій, місцевих громад, у тому числі представників органів місцевого самоврядування з метою налагодження діалогу між різними групами населення на регіональному та міжрегіональному рівнях. Кожен з проектів представляє собою конкретні заходи щодо подолання наслідків військових конфліктів на території країни, або налагодженню діалогу між різними групами населення і владою, в тому числі, між вимушеними переселенцями і місцевим населенням різних

регіонів України. Ряд проектів безпосередньо спрямований на вирішення проблем, пов'язаних із соціальною адаптацією та інтеграцією переселенців з Автономної Республіки Крим, Донецької та Луганської областей, забезпечення їх соціальної і правової захищеності та інтеграції в локальні суспільства, залучення представників місцевих громад до участі у волонтерських програмах та групах самопомоги. В тій чи іншій мірі проекти спрямовані на превенцію або вирішення існуючих конфліктів через навчання різних груп локальних спільнот (викладачів, студентів, і т.д.), а також розширення демократичної участі населення у вирішенні питань і проблем сталого місцевого розвитку [125].

Елементи полікультурної освіти можна простежити у ряді дисциплін підготовки студентів у Харківській національній академії міського господарства, Міжрегіональній академії управління персоналом, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, Кам'янець-Подільському національному університеті та Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича. Зокрема, це дисципліни освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр»: «Релігієзнавство», «Філософія освіти», «Гендерна освіта і сім'я», «Іноземна мова професійного спілкування» тощо. У межах цих дисциплін студенти розглядають проблеми соціокультурного та етнопсихологічного контексту управлінської діяльності, особливості становлення соціально-економічного менеджменту в Україні та за кордоном, знайомляться з історією та сучасним станом основних світових і національних релігій, їх духовною та матеріальною культурою.

Зміст полікультурної складової в освіті означено в дисципліні «Релігієзнавство» Харківської національної академії міського господарства, яка включає такі модулі:

Модуль 1. Релігієзнавство.

Змістові модулі (ЗМ): ЗМ 1.1. Еволюція та типи релігій

ЗМ 1.2. Локальні релігії. Світові релігії.

ЗМ 1.3. Релігійні конфесії та напрями сучасної України.

[111].

У навчальній дисципліні «Релігієзнавство» МАУП реалізовано таку мету і завдання: допомогти студентам

оволодіти: знаннями про такий історичний та соціально-духовний феномен, як релігія, що є необхідною умовою адекватного розуміння як української національної культури, так і загальнолюдських духовних цінностей. Засвоюючи дисципліну, студенти МАУП набувають навичок ведення світоглядного діалогу, кращого навчання, розуміння й поваги переконань інших людей. У свою чергу, це сприятиме становленню духовного клімату взаєморозуміння, нормалізації міжконфесійних відносин і гармонізації людських стосунків в умовах розбудови суверенної України, необхідними атрибутами якої мають бути розквіт національної культури, гуманізм й демократизація [89].

Деякі аспекти полікультурної освіти ми бачимо і в дисципліні «Гендерні відносини в Україні: соціологічний аналіз» Києво-Могилянської академії, мета якої полягає у здійсненні аналізу окремих аспектів дослідження і регулювання гендерних відносин в сучасному українському суспільстві, а завдання передбачають Основне завдання курсу полягає у дослідженні стану гендерної (не)рівності у публічній (політика, ринок праці) та приватній (сім'я) галузях життєдіяльності на прикладі нашої держави, навчитися критично оцінювати різного роду дослідження гендерних відносин в Україні та проводити ці дослідження, використовуючи кількісні та якісні методи [38].

Отже, стан полікультурної освіти в Україні наразі можна охарактеризувати впровадженням законодавчих ініціатив уряду, реалізацією її елементів в окремих дисциплінах університетів й діяльністю міжнародних програм на теренах вітчизняної науки. Проте вивчення проблем полікультурності, на нашу думку, можна простежити лише у ряді певних дисциплін, що, однак, не може суттєво вплинути на суспільну думку та допомогти українським студентам оволодіти полікультурною компетентністю та конкурувати на сучасному ринку праці фахівців в умовах глобалізації.

На сьогодні існують три орієнтири, які, на нашу думку, є ключовими для реалізації досвіду полікультурної освіти британських університетів у галузі полікультурної освіти для університетів України:

### *1. Розвиток полікультурної освіти через науку*

У Великій Британії наукові установи виступають реформаторами в окремих підрозділах освіти, а забезпечення якості освіти реалізується на державному рівні.

В Україні існує потреба в розвитку полікультурної освіти фахівців на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, зокрема у реалізації магістерських програм дослідницького напрямку за участі університету та наукового підрозділу, розробці й запровадженні навчальних програм на основі результатів наукових досліджень, підвищенні кваліфікації працівників закладів вищої освіти.

### *2. Інтернаціоналізація навчального плану*

На сьогодні є важливим впровадження дисциплін в університетах, які б задовольняли потреби меншин, що проживають на території України, а також впровадження у вищу освіту інноваційних і мультидисциплінарних підходів до викладання і навчання.

В університетах Великої Британії навчальні плани переглянуті відповідно до вимог полікультурної освіти з огляду на потреби етнічних меншин. Необхідно проводити інтернаціоналізацію навчального плану поетапно, враховуючи культурні особливості представників тих меншин, які навчаються у певному навчальному закладі.

### *3. Підготовка фахівців у галузі полікультурної освіти*

В Україні не вистачає спеціалістів у галузі полікультурної освіти, які б забезпечили підготовку кваліфікованих спеціалістів, що були б конкурентно спроможними на світовому ринку праці. Крім того, в системі української вищої освіти існує велика кількість навчальних напрямів і спеціальностей, що не є прийнятним у європейських країнах, які мають у 5 разів менше навчальних дисциплін. В Україні збільшується розрив зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці.

Зокрема, згідно із Болонським процесом, необхідна мобільність студентів та викладачів, проте наша система наукових ступенів складна у порівнянні із загальноєвропейською, що ускладнює мобільність викладачів і науковців у Європі в

цілому.

Для забезпечення потреб полікультурної освіти ВНЗ України повинні адекватно реагувати на потреби суспільства і ринку праці, залучати до співпраці таку ланку освіти, як «коледж» та «технікум», забезпечити систему підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, брати на себе роль методологічних центрів та новаторів у галузі полікультурної освітитощо

В контексті вищезначеного, нами вбачається доцільним удосконалення нормативно - правової бази полікультурної освіти на державному рівні, вивчення позитивного світового досвіду із проблем полікультурної освіти шляхом ознайомлення із літературою, Інтернет-джерелами, документальними фільмами з аспектів проблеми тощо.

Необхідно створювати робочі групи з питань полікультурності, розробляти презентації проектів полікультурної освіти, призначати відповідальних виконавців та приєднувати учасників до роботи таких груп.

Отже, досконалим інструментом у впровадження полікультурної освіти у ВНЗ України, на нашу думку, може стати визначення їх умов та потреб для реалізації полікультурних проектів. Для цього необхідні: діагностика проблем полікультурної освіти, накопичення позитивного досвіду у роботі над проблемою, вивчення можливостей університетів, постановка проблем діяльності ВНЗ учасниками робочих груптощо.

Наступні заходи допоможуть вітчизняним ВНЗ на практиці реалізувати вищезначене:

1. визначення попиту у полікультурній освіті в суспільстві методом соціологічного опитування студентів та викладачів;
2. створення інформаційної бази даних про форми і методи роботи з даного полікультурної освіти;
3. розробка показників результативності впровадження проекту.
4. аналіз матеріально-технічної бази, професійного кадрового забезпечення, обладнання.
5. розробка моделі партнерської взаємодії організацій - партнерів та виконавців проектів полікультурної освіти.

По закінченню роботи проектів полікультурної освіти очікуються наступні результати:

1. аналіз і узагальнення результатів проекту;
2. інформування громадськості через ЗМІ та навчально-методичну літературу щодо результатів створення полікультурного освітнього простору;
3. обґрунтування дієвої системи створення полікультурного виховного простору у регіональних вимірах;
4. проведення моніторингу результативності проекту;
5. підсумкова конференція на рівні ВНЗ за результатами проекту.
6. випуск методичного посібника для викладачів з питань полікультурної освіти.

Аналіз заходів у реалізації полікультурної освіти приводить до рекомендацій щодо впровадження полікультурності у вітчизняну вищу освіту та їхніх очікуваних результатів (див. табл. 3.1):

*Таблиця 3.4*

**Рекомендацій щодо впровадження полікультурності у вітчизняну вищу освіту**

<b>Рекомендації</b>	<b>Очікувані результати</b>
Чітке законодавче визначення повноважень університетів щодо впровадження і реалізації полікультурної освіти	Обґрунтування полікультурної освіти у вищих навчальних закладах регіонального значення відповідно до їхніх культурних потреб
Удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності університетів у галузі полікультурної освіти	Зміни у навчальних планах університетів відповідно до принципів і завдань полікультурної освіти
Автономізація університетів у запровадженні полікультурної освіти	Розширення повноважень університетів у виборі програм полікультурної освіти для тих представників етнічних меншин, які навчаються у певному ВНЗ
Визначення механізмів залучення представників етнічних меншин до інтернаціоналізації навчальних планів університетів	Професорсько-викладацький склад університету, в якому представлені представники всіх етнічних меншин у ВНЗ

Продовження Таблиці 3.4

Зміна дорадчих функцій громадських органів на управлінські	Громадський контроль над реалізацією полікультурної освіти у вищих навчальних закладах, пропозиції щодо вдосконалення полікультурної освіти від місцевих органів самоврядування
Визначення перспектив розвитку полікультурної освіти у закладах вищої освіти	Полікультурна освіта як частина національної освіти; забезпечення всіх меншин вищою освітою; реалізація зростаючих сподівань суспільства; підготовка фахівців полікультурного профілю для глобального ринку праці на базі вітчизняних ВНЗ

*Чітке законодавче визначення повноважень університетів щодо впровадження і реалізації полікультурної освіти на регіональному рівні* полягає у тому що завдання та принципи полікультурної освіти мають бути означені у статутах, які регламентують діяльність українських університетів згідно із розпорядженнями Міністерства освіти і науки України. Так, університети мають статус самоврядного дослідницького державного вищого навчального закладу, який самостійно вирішує як організувати дисципліни переглядати відповідно до полікультурного навчального плану.

*Удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності університетів в галузі полікультурної освіти на державному рівні* бачається у тому, що:

1. державна політика у сфері полікультурної освіти у системі вищої освіти повинна ґрунтуватися на принципах підготовки конкурентоспроможних фахівців, які мають навички роботи поліетнічному середовищі;



2. полікультурна освіта повинна бути доступна для всіх студентів-представників етнічних меншин, які навчаються в університеті;

3. полікультурна освіта в системі вищої освіти України не повинна контролюватися тими, чи іншими громадськими або релігійними організаціями;

4. державна підтримка фахівців полікультурного профілю у науково-педагогічній та дослідницькій діяльності;

5. прилучення університетів до міжнародних організацій полікультурної освіти та інтеграція системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти;

*Автономізація університетів у запровадженні полікультурної освіти* полягає у необхідності розширення автономії українських ВНЗ, що передбачає право університету встановлювати власні навчальні програми, цілі та шляхи реалізації полікультурної освіти, які визначені як частина національної політики, тощо.

*Визначення механізмів залучення представників етнічних меншин до інтернаціоналізації навчального плану вищого навчального закладу* передбачає такі чинники:

1. впровадження механізмів стимулювання фахівців до роботи у поліетнічному середовищі;

2. створення умов для реалізації полікультурної освіти фахівцями вищих навчальних закладів права на працю та забезпечення гарантії рівних можливостей щодо вибору місця роботи;

3. забезпечення розвитку наукової та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів у сфері полікультурної освіти.

*Зміна дорадчих функцій громадських органів на управлінські* полягає у тому, що необхідно:

1. реформувати громадські органи так, щоб вони не лише виконували консультативно-дорадчу функцію, а й забезпечували громадський контроль за реалізацією полікультурної освіти у галузі вищої освіти;

2. розширити функцій органів місцевого самоврядування з урахуванням зростаючих потреб поліетнічного суспільства;

3. активізувати самовідповідальність громадян у

реалізації полікультурної освіти через контроль над владою та механізми впливу на неї.

*Визначення перспектив розвитку полікультурної освіти у закладах вищої освіти* полягає у :

1. гармонійній взаємодії національної системи освіти, та полікультурної освіти з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави;

2. підвищенні якості вищої освіти шляхом інтеграції до неї полікультурної освіти;

3. забезпеченні вищою освітою осіб з особливими культурними потребами з урахуванням їх етнічної приналежності;

4. розширенні автономії вищих навчальних закладів задля самоорганізації та саморегулювання, задоволенню культурних потреб суспільства тощо.

Отже, для впровадження полікультурної освіти у вітчизняну вищу освіту принципово важлива подальша трансформація системи державного управління і громадських органів, що полягає у партнерстві між державою та українським суспільством.

Результати дослідження третього розділу висвітлено у публікаціях авторів [146, 147, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162].

## ВИСНОВКИ

У монографії теоретично узагальнено і запропоновано новий підхід до вирішення важливого й актуального завдання, що полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних засад розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії та визначенні перспектив реалізації полікультурної освіти у вітчизняній вищій школі. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети й розв'язання поставлених задач, що дало змогу зробити відповідні висновки:

1. З'ясовано, що організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії як окрема наукова проблема комплексно і системно не досліджувалися вітчизняними науковцями, які вивчали лише окремі аспекти полікультурної освіти у навчальних закладах Великої Британії досліджуваного періоду (О. Волошина, М. Данилова, О. Дубасенок, О. Мілютіна, Я. Полякова, П. Сисоєва, М. Філатова, Н. Якса та ін.). Названі автори не ставили за мету проаналізувати сутність організаційно-педагогічних засад розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії, окреслити зміст, форми і методи полікультурної освіти у вищій школі, а висвітлювали лише окремі аспекти цієї проблеми.

Уточнено сутність поняття *«полікультурна освіта»*, під яким розуміємо освітню стратегію у світовій педагогіці, яка сприяє формуванню особистості нового типу, здатної жити і працювати у поліетнічному середовищі в умовах світової глобалізації.

Під *організаційно-педагогічними засадами розвитку полікультурної освіти* розуміємо: організаційні засади – нормативно-законодавче забезпечення полікультурної освіти на державному та регіональному рівнях; педагогічні засади – її зміст, форми і методи полікультурної освіти, викладені у навчальних програмах вищих закладів освіти, які реалізуються через міждисциплінарність у навчально-виховному процесі.

2. Розкрито особливості нормативно-правового

регулювання розвитку полікультурної освіти у Великій Британії, що здійснювалося шляхом розробки й запровадження законодавчих актів, циркулярів, постанов уряду і Міністерства освіти Великої Британії, на основі чого визначено періодизацію розвитку полікультурної освіти. У роботі проаналізовано з погляду полікультурної освіти: закон Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії «Про освіту» (The Education Act, 1944), «Про місцеві органи самоврядування Великої Британії» (Local Government Act, 1966), «Освіта для всіх» (Education for All, 1985), «Реформа в освіті» (Education Reform Act, 1988); державну національну програму «Національний навчальний план» (National Curriculum, 1985); звіти комісії Міністерства освіти Об'єднаного Королівства – «Діти Вест-Індії в наших школах» (West Indian Children in our Schools, 1981), «Освіта для громадянства та навчання принципам демократії у школах» (Education for Citizenship and the Teaching democracy in Schools, 1998), «Різноманітність та громадянство» (Diversity and Citizenship, 2007), «Акт про рівність» (Equality Act, 2010), «Структура національної навчальної програми» (The framework for the National Curriculum, 2011), «Культурна освіта в Англії» (Cultural Education in England, 2012) та інші нормативні документи, які наголошують на потребі навчання студентів основам полікультурної освіти для потреб сучасного глобалізованого суспільства. Залежно від змісту цих актів розвиток полікультурної освіти у Великій Британії відбувався хвилеподібно – від її повного занедбання до розквіту.

Обґрунтовано періодизацію становлення й розвитку полікультурної освіти у Великій Британії:

*I період – зародження ідей полікультурної освіти»* (кінець 40-х рр. ХХ ст. – початок 90-х рр. ХХ ст.) – полікультурна освіта як така, що надає можливості для навчання етнічним меншинам;

*II період – утвердження полікультурної освітньої державної освітньої стратегії* (90-і рр. ХХ ст.) – освіта для меншин визнається стратегічно важливою в системі розвитку загальної освіти;

*III період – новітній період розбудови полікультурної освіти»* (2000-і рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – поява нових

стратегій у реалізації полікультурної освіти в Національному навчальному плані Великої Британії, інтернаціоналізація навчальних планів британських університетів, запровадження навчальних дисциплін, які відповідають принципам полікультурної освіти.

3. Визначено, що інтернаціоналізація навчальних планів британських університетів передбачає такі підходи: полікультурне навчання та викладання; зацікавленість до навчання студентів з етнічних меншин; звернення до антидискримінаційної стратегії й недоліків навчального плану через його структурні зміни; підтримку чорношкірих студентів та студентів з інших етнічних меншин в їхній академічній успішності.

Встановлено, що зміст полікультурної освіти реалізується в системі вищої освіти Великої Британії через навчальні дисципліни, зокрема для підтвердження базових принципів формування єдиного європейського освітнього простору.

Завдяки аналізу полікультурних програм британських університетів встановлено, що стратегія міждисциплінарності у програмах університетів Великої Британії досягається через: поєднання матеріалу із релігієзнавчих, соціологічних та політичних дисциплін; зміст навчальних програм; форми контролю за навчанням студентів (групова, колективна, індивідуальна, факультативна, робота в лабораторії, студії, написання курсової роботи і дисертації тощо) та методи навчальної діяльності (лекція, семінарське заняття, дослідна робота, робота із бібліографічними джерелами, робота із електронними ресурсами локальної мережі університетів, письмова робота під керівництвом викладача, виконання проекту, укладання портфоліо тощо).

4. Виділено орієнтири, які є ключовими для реалізації досвіду полікультурної освіти в університетах Великої Британії для вищих навчальних закладів України: розвиток полікультурної освіти через науку, інтернаціоналізація навчального плану, підготовка фахівців у галузі полікультурної освіти.

Визначено перспективи використання британського досвіду, зокрема, такі: діагностика проблем полікультурної освіти у

вітчизняних ВНЗ, накопичення позитивного досвіду зарубіжних країн у роботі над проблемою, вивчення можливостей університетів, постановка проблем діяльності ВНЗ учасниками робочих груп тощо.

Запропоновано рекомендації щодо впровадження полікультурної освіти у вітчизняні вищі навчальні заклади: визначення повноважень університетів щодо полікультурної освіти на законодавчому рівні; удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності університетів; визначення механізмів залучення представників етнічних меншин до укладання полікультурних навчальних планів університетів; зміна дорадчих функцій громадських органів на управлінські; визначення перспектив розвитку полікультурної освіти у системі вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 75–83.
2. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
3. Алексєєва, О. В. Пріоритети й перспективи полікультурного виховання / О. В. Алексєєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 60–62.
4. Алиев Р. Билингвальное образование : теория и практика / Роман Алиев, Наталия Каже. – Рига : RETORIKA , 2005. – 384 с.
5. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 164 с.
6. Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти / Е. Ананьян // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12–14.
7. Багатокультурність і освіта. Перспективи впровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 96 с.
8. Белогуров А. Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А. Ю. Белогуров // Проблемы поликультурного образования : междунар. сб. научных статей. – Махачкала : ДГУ. – 2001. – С. 43–51.
9. Бэнкс Д. Мультикультурное образование: цели и измерения / Д. Бэнкс // Новые ценности образования / под ред. Н. Б. Крыловой. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 4. – С. 15–19.
10. Бердянський державний педагогічний університет - [Електронний ресурс]. – URL: <http://bdpu.org/24996.news.html>
11. Бессарабова И. С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы / И. С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 5. –

- С. 59–62.
12. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США : монография / И. С. Бессарабова. – Волгоград : Перемена, 2008. – 364 с.
  13. Беланова Р. Досвід гуманізації та гуманітаризації студентів Йельського університету (США) / Р. Беланова // Рідна школа. – 2002. – № 8–9 . – С. 78–80.
  14. Білецька І. О. Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст : монографія / І. О. Білецька ; Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань : Жовтий О. О., 2013. – 325 с. – Бібліогр.: с. 263–305.
  15. Білецька І. О. Еволюція полікультурної освіти в Сполучених Штатах Америки / І. Білецька // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред кол.: В. В. Радул [та ін.]. - Кіровоград : КДПУ, 2012. - Вип. 112. - С. 80-88.
  16. Білецька І. О. Полікультурні тенденції сучасної вітчизняної іншомовної освіти / І. О. Білецька // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / ред. В. В. Кузьменко ; ред. кол.: І. Бех [та ін.]. - Херсон : КВНЗ Херсонська академія неперервної освіти, 2014. - Вип. 21. - С. 43-49.
  17. Бойченко В. В. Полікультурне виховання в контексті формування культури миру / В. В. Бойченко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 24–31.
  18. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Бойченко Валентина Василівна; Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2006. – 202 арк. : табл. – арк. 171–183.
  19. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
  20. Большой толковый социологический словарь (Collins) : в 2 т. / сост.: Д. Джерри, Дж. Джерри ; пер. с англ. Н. Н. Марчук. – М. : Вече, АСТ, 1999.
  21. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. : Изд-во ООО



- «Педагогика», 2006. – 567 с.
22. Васютенкова И. В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях / И. В. Васютенкова // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2007. – 574 с.
  23. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г. Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. – 214 с.
  24. Ващенко Л. Технології управління інноваційними процесами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/1308>
  25. Вікторов В. Проблема управління якістю освіти : (соціально-філософський аналіз) / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 17–22.
  26. Волошина О. В. Особливості соціокультурної підготовки вчителів початкової школи у Великобританії / О. В. Волошина // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2002. – № 4. – С. 17–23.
  27. Волошина О. В. Соціокультурний вплив на професійне становлення вчителів Великобританії / О. В. Волошина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наукових праць. – К. : Вінниця : Вид-во „Вінниця”, 2002. – С. 43–45.
  28. Воронка Г. Університети в Канаді та Великобританії як навчально-освітні та науково-дослідні центри / Г. Воронка // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 28–30.
  29. Гаганова О. К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Гаганова Ольга Константиновна ; Ин-т теории образования и педагогики РАО. – М., 2003. – 149 с.
  30. Гончаренко Л. А. Виховання толерантності – запорука діалогу культур / Л. А. Гончаренко, В. В. Кузьменко // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 4. – С. 11–14.
  31. Гришина Н. В. Психология конфликта : учебн. пособие

- / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
32. Гришкова Р. Реалізація виховного потенціалу іноземної мови у процесі навчання міжкультурного іншомовного спілкування / Р. Гришкова // Вересень. – 2004. – № 1–2. – С. 106–109.
33. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 352 с.
34. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М. : Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2005 – 344 с.
35. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта молоді в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Гулецька Яна Гаврилівна ; Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008 – 20 с.
36. Гусинский Э. Образование личности. Личность – Формирование – Культура – Философские проблемы / Э. Гусинский. – М. : Наука, 1994. – 375 с.
37. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття / О. І. Гуренко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету : (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2009. – № 1. – С. 95–103.
38. Гендерні відносини в Україні: соціологічний аналіз. Києво-Могилянська академія. Кафедра соціології [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.ukma.edu.ua/index.php/osvita/fakulteti/fsnst/kafedra-sotsiologiji>
39. Данилова М. В. Трансформація пріоритетів освітньої політики Великої Британії в відношенні учасників-іммігрантів в ХХ – початок ХХІ в. / Марина Володимирівна Данилова // Сибірський педагогічний журнал. – 2009. – № 1. – С. 323–332.
40. Даутова Г. Ж. Развитие поликультурного образования в

- Поволжье : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Даутова Гузалия Жевдятовна ; Казанский гос. пед. ун-т. – Казань, 2004. – 41 с.
41. Даутова Г. Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Даутова Гузалия Жевдятовна : Казанский гос. пед ун-т. – Казань, 2004. – 435 с.
42. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
43. Державний стандарт базової й повної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF>
44. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : [учебное пособие для вузов] / А. Н. Джуринский. – М. : Издательская группа «Форум» – «Инфра-М», 1998. – 272 с.
45. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире : [учебное пособие] / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 200 с.
46. Дистервег Ф. В. А. Избранные педагогические сочинения / Ф. В. А. Дистервег ; [вступ.статья В. А. Ротенберга]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
47. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
48. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.
49. Дубасенюк О. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці / Олександра Дубасенюк, Наталія Якса // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, україно-польський щорічник (X.11). – 2010. – С. 91–98.
50. Духнович О. В. Народна педагогія / О. В. Духнович // Твори в 4 т. / О. В. Духнович. – Братислава : Пряшів, 1967. – Т. 2 :

- Педагогічні, історичні, філософські твори. – 734 с.
51. Дьюї Д. Моє педагогічне кредо / Джон Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55.
  52. Ефремова Т. А. Новый словарь русского языка : толково-словообразовательный : (онлайн версия) [Электронный ресурс] / Т. А. Ефремова. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-70762.htm>
  53. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
  54. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ершов Вячеслав Алексеевич ; Ин-т теории образования и педагогики РАО. – М., 2000. – 185 с.
  55. Железовская Г. И. Формирование педагогической интеллектуальной культуры / Г. И. Железовская // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 55–60.
  56. Коваленко О. М. Тенденції розвитку сучасної системи навчання іноземних мов як немовної спеціальності в університетах Великої Британії / О. М. Коваленко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 170–175.
  57. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИЦ «Академия», 2003. – 176 с.
  58. Козлов В. И. Иммигранты и этнорасовые проблемы в Британии / В. И. Козлов ; отв. ред. Ш. А. Богина. – М. : Наука, 1987. – 207 с.
  59. Колобова Л. В. Многоаспектность поликультурного образования / Л. В. Колобова // Вестник Оренбургского государственного университета : Гуманитарные науки. – 2005. – № 10, т. 1. – С. 105–114.
  60. Колодько Т. Спрямування іншомовної соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов на міжкультурне спілкування у процесі професійної підготовки / Т. Колодько // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 38–41.
  61. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология

- / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с.
62. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982.
63. Компанієць В. О. Сутність і особливості сучасного полікультурного виховання / В. О. Компанієць // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К. : Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – Вип. 6, кн. 1. – С. 62–67.
64. Кондратюк В. Л. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці / В. Л. Кондратюк, М. М. Волос, І. І. Бабин // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2003. – № 1. – С. 7–10.
65. Кондратьева Т. С. Великобритания: дискуссия по проблемам иммиграции : (обзор) / Т. С. Кондратьева // Западная Европа перед вызовом иммиграции. Актуальные проблемы Европы : сб. научных трудов / РАН ИНИОН, Центр научно-информационных исследований глобальных и региональных проблем, Отдел Западной Европы и Америки ; ред. колл.: Кондратьева Т. С., Новоженова И. С. [и др.] – М., 2005. – Вып. 1. – С. 88–114.
66. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.. – К., 1996. – 43 с.
67. Концепція громадянського виховання / МОН України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.
68. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 грудня.
69. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации : проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>
70. Корсунов В. И. Поликультурное образование и высшая школа США / В. И. Корсунов // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 88–93.
71. Крос-культурный [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://x.lenta.ru/abc/124.htm>
72. Кузьменко В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посібник / В.

- Кузьменко, Л. Гарченко. – Херсон : РІПО, 2006. – 197 с.
73. Лаврова Т. Б. Интеркультурное образование в Германии – путь к новой культуре [Электронный ресурс] / Т. Б. Лаврова. – Режим доступа: <http://www.aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/lavrova2.html>
74. Ломоносов М. В. О воспитании и образовании : сб. / М. В. Ломоносов ; сост. Т. С. Буторина ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 344 с. – (Педагогическая библиотека).
75. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Лощенова Ірина Феліксівна ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 224 с.
76. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.
77. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
78. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 29–138.
79. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 1 / А. С. Макаренко ; гл. ред. М. И. Кондаков ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 366 с.
80. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 3 / А. С. Макаренко ; сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов ; гл. ред. М. И. Кондаков ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1984. – 511 с.
81. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 8 / А. С. Макаренко ; сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов; гл. ред. М. И. Кондаков ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 336 с.
82. Марианский А. Современная миграция населения : (пер. с польск.) / А. Марианский. – М. : Статистика, 1969. – 238 с.
83. Менская Т. Б. Поликультурное образование: программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире : сб. материалов из

- зарубежного опыта. – М., 1993. – Вып. 2. – С. 4–12.
84. Метод научной педагогики Марии Монтессори : [сост. и ред.: З. Борисова, Р. Семерникова]. – К. : Дилова Украина, 1993. – 131 с.
85. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта як складова національного курікулуму Великої Британії // Порівняльно-педагогічні студії. – Умань, 2010. - №3-4. - с.116-122.
86. Мілютіна О. К. «Полікультурна освіта молоді шкільного віку у європейському просторі» // Порівняльно-педагогічні студії. – Умань, 2011. - №3-4. - с. 33-41.
87. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [монографія] / Ольга Костянтинівна Мілютіна. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
88. Мілютіна О. К. Релігієзнавчі навчальні курси як засіб полікультурної освіти школярів у Великій Британії / О. К. Мілютіна. // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. Вип. 20. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – С. 262 – 265
89. Навчальна програма дисципліни «Релігієзнавство» МАУП [Електронний ресурс]. – URL: [http://library.iapm.edu.ua/metod/2775\\_Religieznnav.pdf](http://library.iapm.edu.ua/metod/2775_Religieznnav.pdf)
90. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом президента від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
91. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
92. Національний склад населення України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – назва з титул. екрану
93. Никитюк С. Тенденції розвитку заочної освіти вчителів іноземних мов у Великобританії / С. Никитюк // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 79–80.
94. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. –

- Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
95. Огієнко О. І. Полікультурні засади вищої освіти США, Великої Британії і Австралії // Вісник Черкаського університету: Серія педагогічні науки – 2015. – № 1 (306). – С.
96. Огієнко О. І. Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів / О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А.С. Макаренка. - № 1(35). – 2014. – С. 10 – 19
97. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Палаткина Галина Владимировна ; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2003. – 403 с.
98. Педагогика / под ред. М. Нойера, Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика. 1984. – 368 с.
99. Персональне листування із доктором Керолін Кінг, університет Центрального Ланкашпру / Dr Carolyn King [Electronic resource]. – URL: cking@uclan.ac.uk
100. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Першукова Оксана Олексіївна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2002. – 220 арк. : табл. – Бібліогр.: арк. 162–185.
101. Першукова О. Сучасні підходи до формування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в країнах Європи / О. Першукова // Шлях освіти. – 2003. – № 1 . – С. 19–22.
102. Першукова О. Тенденція глобалізації англійської мови як педагогічна проблема у школах Європи / О. Першукова // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 25–29.
103. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост.: А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
104. Позняк С. Дослідження громадянської освіти в країнах



- членах Ради Європи / С. Позняк // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 20–25.
105. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клиниченко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – Жовтень (№ 29–35). – С. 3–4.
106. Полонский В. М. Словарь по образованию в педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. школа, 2004. – 512 с. – Библиогр.: с. 506–511.
107. Полякова Я. В. Європейські концепції полікультурної освіти і виховання / Я. В. Полякова // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії : матер. Міжн. науково-практ. конф. / МОН України, Мелітопольський держ. пед. ун-т, Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Московський держ. ін-т міжнар. відносин (ун-т), Ін-т соціології НАН України, Ін-т соц.-політ. досл. РАН. – Мелітополь, 2008. – С. 60–63.
108. Про вищу освіту : закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
109. Про загальну середню освіту : закон України від 13.05.1999 № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
110. Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді : рішення Колегії МОН України від 25.06.09 р.. Протокол № 7/2–4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4310](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310). – назва з титул. екрану
111. Програма навчальної дисципліни «Релігієзнавство». Харківська національна академія міського господарства [Електронний ресурс]. – URL: <http://eprints.kname.edu.ua/25532/1/Typ%2011-13%208122.pdf>
112. Про освіту : закон України від 23.05.1991 № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
113. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної

- освіти" / Пуховська Людмила Прокопівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 41 с.
114. Развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Развитие>
115. Романенко М. Роль філософії освіти в реалізації національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст. / М. Романенко // Філософія, культура, життя. – 2002. – № 16. – С. 17–31.
116. Россия – Индия: перспективы регионального сотрудничества (г. Санкт–Петербург). – М. : Институт востоковедения РАН, 2000. – 176 с.
117. Рудь М. В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Рудь Марія Валентинівна ; Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 248 арк. – Бібліогр.: арк. 181–201.
118. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова ; упор., передм. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
119. Сбруєва А. Теоретичні основи формування нової культури школи в контексті американських освітніх реформ 90-х років ХХ століття / А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 18–21.
120. Сбруєва А. Уроки сучасних освітніх реформ розвинутих англійських країн: визначення цілей та розробка стратегій / А. Сбруєва // Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 78–80.
121. Слоновьська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : “Загальна педагогіка та історія педагогіки” : [рукопис] / Слоновьська Оксана Богданівна ; наук. кер. Дубасенюк Олександра Антонівна ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 254 с. : табл. – Дод.: с. 186–224. – Бібліогр.: с. 225–254
122. Соколов Е. А. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании : монография / Е. А. Соколов,

- Н. Е. Буланкина. – М. : Университетская книга ; Логос, 2008. – 207 с.
123. Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників на уроках іноземної мови / А. К. Солодка // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 98–108.
124. Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Солодка Анжеліка Костянтинівна ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2005. – 20 с.
125. Спільне майбутнє українського суспільства після Майдану. Сприяння взаєморозумінню и співпраці в превенції конфліктів. Інститут міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dvv-international.org.ua/?q=node/231>
126. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1 – С. 5–206.
127. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. – 149–416.
128. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
129. Сысоев П. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2. – С. 96–109.
130. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : (учеб. пособие) – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
131. Терещенко Ю. Світ обертається довкола творців нових цінностей : освіта як екзистенційний пріоритет України / Ю. Терещенко // Віче. – 2001. – № 6. – С. 108–126.
132. Транскультура [Електронний ресурс] // Проективний філософський словарь : новые термины и понятия / под ред. Г.

- Л. Тульчинского и М. Н. Эпштейна ; предисл. М. Н. Эпштейна. – СПб. : Алетейя, 2003. – 512 с. – Режим доступа: [http://projective\\_philosophy.academic.ru/107/Транскультура](http://projective_philosophy.academic.ru/107/Транскультура)
133. Тульчинский Г. Л. К упорядочению междисциплинарной терминологии / Г. Л. Тульчинский // Психология процессов художественного творчества / отв. ред.: Б. С. Мейлах, Н. А. Хренов. – Л. : Наука, 1980. – С. 241–245.
134. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський : підг. до друку Е. Д. Дніпров. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 2. – С. 43–103.
135. Филатова М. В. Поликультурное образование младших школьников в Ирландии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Филатова Мария Вячеславовна ; Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2007. – 131 с. : прил. – Библиогр.: с. 119–131.
136. Філіппова І. Ю. Міжкультурна комунікація: психологічний дискурс / І. Ю. Філіппова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 9–12.
137. Хайруддинов М. А. Поликультурное образование: история, проблемы и перспективы / М. А. Хайруддинов // Проблемы сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.] / РВНЗ "Кримський гуманіт. ун-т". – Ялта : [б. в.], 2007. – Сер. «Педагогіка і психологія», Вип. 14. – С. 67–75.
138. Шульга Н. В. Глобалізація вищої освіти: тенденції і перспективи / Н. Шульга // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції молодих учених / редкол.: А. Ф. Головчук (відп. ред.) [та ін.]. – Умань, 2009. – Ч. 2. – С. 232–233.
139. Шульга Н. В. До питання глобалізації в системі вищої освіти / Н. Шульга // Матеріали Шостих Всеукраїнських Захаренківських педагогічних читань «Організаційно-методичне забезпечення неперервної освіти в умовах реформаційних процесів» / за заг. ред. проф. Прокопенко Л. І. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 77–78.
140. Шульга Н. В. До питання професійної спрямованості

- педагогіки вищої школи як дисципліни / Н. Шульга // Вища освіта України № 3 (дод. 2). – 2008. – Тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології», т. 1. – С. 390–395.
141. Шульга Н. В. До питання теоретичного значення полікультурної освіти / Н. Шульга // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти». – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 88–89.
142. Шульга Н. В. Досвід реалізації змісту полікультурної освіти в університеті Східного Лондону (Велика Британія) / Н. Шульга // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 17. – С. 80–86.
143. Шульга Н. В. Значення мультикультурної перспективи для розвитку британської освіти / Н. Шульга // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методи і засоби забезпечення неперервності едукативного процесу в закладах освіти» – Черкаси, 2008. – С. 84–86.
144. Шульга Н. В. Інтернаціоналізація учебного плану в університетах Великобританії: перспективи розвитку / Н. Шульга // Вестник академии знаний (Краснодар). – 2014. – № 3 (10). – С. 77–82.
145. Шульга Н. В. Історичний розвиток ісламських досліджень як полікультурної дисципліни в університетах Британії / Н. Шульга // Матеріали десятої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми сучасної науки». – К., 2013. – Ч. 1. – С. 79–82.
146. Шульга Н. В. Міждисциплінарність як складова полікультурної освіти Великої Британії / Н. Шульга // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : матеріали XII Міжнародної науково-практ. конф., Вінниця 21–23 травня 2014 р. : зб. наук. праць. – К. : Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. – Вип. 38 / редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та

- ін.]. – С. 501-506.
147. Шульга Н. В. Міжкультурна компетентність учителя як складова його професійної діяльності / Н. Шульга // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали Сьомих Ірпінських міжн. пед. читань. – Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2009. – Ч. 2. – С. 268–270.
148. Шульга Н. В. Міжкультурна комунікація у поліетнічному середовищі: проблеми та перспективи їх вирішення / Н. Шульга // Информационное образование и профессионально-коммуникативные технологии XXI века : сб. материалов Междунар. научно-практ. конф., Одесса, 10–12 сентября 2009 г. / под общ. ред. В. Г. Сприняна. – Одесса : Друк, 2009. – С. 211–214.
149. Шульга Н. В. Міжкультурний обмін студентів як пріоритет європейської освітньої політики / Н. Шульга // Сборник научных трудов по материалам 1-й Международной научно-практической конференции «Наука и общество на грани тысячелетий». – К. : СофтПринт, 2009. – С. 119–121.
150. Шульга Н. В. Міжкультурні комунікації як спосіб подолання етнічного конфлікту / Н. Шульга // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів «Інноваційні процеси економічного та соціально-культурного розвитку: вітчизняний та зарубіжний досвід». – Тернопіль : Економічна думка ТНЕУ. – 2011. – С. 243–245.
151. Шульга Н. В. Передумови становлення полікультурної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії: антропологічний аспект / Н. В. Шульга // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки» : зб. наукових праць / МОН молоді і спорту України, Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2011. – № 1. – С. 139–142.
152. Шульга Н. В. Періодизація історії розвитку полікультурної освіти Великої Британії в умовах імміграції / Н. Шульга // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції молодих учених. – Умань, 2011. – Ч. 2 : Загальноосвітні науки. – С. 213–215.

153. Шульга Н. В. Періодизація розвитку полікультурної освіти у зарубіжній педагогічній думці / Н. Шульга // Збірник матеріалів XI Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, теорія, досвід, проблеми». – К. : Вінниця, 2012. – Вип. 30. – С. 85–89.
154. Шульга Н. В. Перспективи розвитку полікультурної освіти крізь призму сучасних інформаційних технологій / Н. Шульга // Наука, освіта, суспільство очима молодих : мат. II Міжнародної науково-практ. конф. студентів та молодих науковців, 13–14 травня 2009 р. – Рівне : РВВ РДГУ, 2009. – С. 111.
155. Шульга Н. В. Полікультурна освіта молоді в контексті процесів глобалізації / Н. Шульга // Збірник наукових праць. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 2. – С. 266–271.
156. Шульга Н. В. Полікультурна спрямованість організації навчально-виховного процесу у вищій школі Великої Британії / Н. Шульга // Порівняльно-педагогічний калейдоскоп : (Вісник лабораторії педагогічної компаративістики) : до Другого всеукраїнського науково-методичного семінару «Порівняльна педагогіка: стан, проблеми та перспективи». – Умань : Алмі, 2009. – С. 63–64.
157. Шульга Н. В. Полікультурний підхід до навчання іноземних мов в системі освіти вищої школи Великої Британії / Н. Шульга // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. М. Т. Мартинюк. – К. : Науковий світ, 2007. – С. 159–163.
158. Шульга Н. В. Полікультурний підхід до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах Великої Британії в умовах Болонського процесу / Н. Шульга // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір». – Умань : АЛМІ, 2007. – С. 238–240.
159. Шульга Н. В. Полікультурні навчальні програми на сучасному етапі розвитку освітньої парадигми / Н. Шульга // Матеріали всеукраїнської наукової конференції молодих учених. – Умань, 2010. – Ч. 2 : Економічні та загальноосвітні

- науки. – С. 207–209.
160. Шульга Н. В. Роль європейських освітніх програм у становленні культуриміжнародного спілкування українського студентства / Н. Шульга // Шевченківські дні – 2009 : Гуманітарні науки : матер. Міжнародної науково-практ. конф. молодих учених / за ред. к. і. н. Ю. В. Латиша. – К., 2009. – С. 17–18.
161. Шульга Н. В. Теоретичні засади полікультурної освіти в сучасній педагогічній науці / Н. Шульга // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» / Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2008. – Вип. 126. – С. 159–165.
162. Шульга Н. В. Фактори впливу на вступ студентів з етнічних меншин до вищих навчальних закладів Великої Британії // Матеріали дев'ятої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасна наука в мережі Internet». – К., 2013. – Ч. 2. – С. 57–59
163. Якса Н. В. Полікультурна освіта студентів у педагогічній науці і практиці США / Н. В. Якса // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання : зб. / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2006. – Вип. 5. – С. 171–176.
164. A View of the Curriculum, HMI Series : Matters for Discussion No. 11 [Electronic resource]. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-discussion/viewofthecurric.html>
165. AL-ATTAS SYEDMUHAMMADAL-NAQUIB. Aims and Objectives of Islamic Education / SYEDMUHAMMADAL-AQUIB AL-ATTAS. – Jeddah, Saudi Arabia : Hodder and Stoughton, 1979. – P. 158.
166. Alderson A. Internationalisation and academic staff development, Paper presented at the AARE Conference, Singapore, November 1996 [Electronic resource] / A. Alderson. – URL: <http://www.swin.edu.au/aare/96pap/park196a.194>
167. Applied biliguism [Electronic resource]. – URL: <http://www.uwtsd.ac.uk/ba-applied-bilingualism/>



168. Asayeva V. Die Bedeutung der International Kooperation in der Entwicklung des Welthandels / V. Asayeva // Студентство. Наука. Иноземна мова. – X. : ХНАДУ 2007. – С. 49–50.
169. Baker G. Multicultural Imperatives for Curriculum Development of Teacher Education / G. Baker// Jornal of Research Anddevelopment in Education. – 1977. – № 11(1). – P. 70–83.
170. Banks J. A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching / James A. Banks. – University of Washington. – 384 p.
171. Banks J. A. Multicultural Education: Issues and Perspectives / J. A. Banks – 2009. – 462 p.
172. Banks J. A. Multicultural education characteristics and goals / James A. Banks // Banks J. A., Banks A. M. Multicultural education Issues and Perspectives. – Boston : Allyn and Bacon. – 1989. – Pp. 2–26.
173. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice / J. A. Banks //Review of Research in Education. – 1993. – Vol. 19. – P. 3–49.
174. Banton M. Promoting Racial Harmony / Michael Banton. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985.
175. Barakovska A. Multiculturalism as important characteristic of contemporary education [Electronic resource] / Aneta Barakovska // International journal of cognitive research in sience, engineering and education. – 2013. – Vol. 1. – URL: <http://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/5>
176. Bassi C. Multiculturalism, racism and class in Britain today [Electronic resource] / C. Bassi. – URL : <http://www.workersliberty.org/story/2007/08/16/multiculturalism–racism–and–class–britain–today>
177. BBC News, In full: Ruth’s Kelli Speech [Electronic resource]. – URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/ uk\\_news/politics/5281572.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/ uk_news/politics/5281572.stm)
178. Beck U. Sagar, Shomit. Race and Public Policy / Ulrich Beck. – Aldershot : Avebury, 1992.
179. Benyon R. Race and immigration: is it the end of the affair? [Electronic resource] / Rhian Benyon // Bulletin of the Joint Council for the Welfare of Immigrants (JCWI). – 2006. – Spring. – URL: <http://www.jcwi.org.uk/policy/uklaw/>

- raceandimmigration\_spring06.html (15 травня 2009 р.)
180. Bernasek L. (2010) Islamic Studies: provision in the UK : Report to HEFCE by the Higher Education Academy [Electronic resource] / Lisa Bernasek & Gary Bunt. – York : HEA, 2010. – Pp. 14–15. – URL: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2010/rd06\\_10/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2010/rd06_10/)
181. Berry J. Improving the degree attainment of Black and minority ethnic students. – Equality Challenge Unit / Jane Berry, Gary Loke ; The Higher Education Academy, 2011 – 88 p.
182. Blair M. Racism and Education / M. Blair & M. Cole // In Cole, M. Blair(ed) Education, equality and human rights. – London and New York : Routledge Falmer, 2000. – 225 p.
183. Bosworth C. E. ‘Islam in British Scholarship’/ C. E. Bosworth // In Nanji, A., ed. Mapping Islamic studies : genealogy, continuity, and change. – Berlin : New York : Mouton de Gruyter, 1997. – Pp. 45–67.
184. Brandt M. Multicultural Education : Teaching to Diversity : Reproducible materials / Manny Brandt ; Center for the Study of Small Rural Schools. – University of Oklahoma, 1993. – 878 p.
185. British Nationality Act, 1948, CHAPTER 56 [Electronic resource]. – URL: <http://www.uniset.ca/naty/BNA1948.htm>
186. British Society for Middle Eastern Studies (BRISMES) ‘The Crisis Facing Middle Eastern and Islamic Studies in British Universities’.– London : BRISMES, 2003 [Electronic resource]. – URL: Available at [www.brismes.ac.uk/ME%20studies%20-%20seminar%20report.htm](http://www.brismes.ac.uk/ME%20studies%20-%20seminar%20report.htm) (accessed 26 August 2008).
187. Brown G. ‘Statement on National Security’. 14 November 2007 [Electronic resource] / Gordon Brown. – URL: <http://www.number10.gov.uk/output/Page13757.asp> [12.03.2008].
188. Browne A. Britain is losing Britain [Electronic resource] / A. Browne. – URL: <http://www.angryharry.com/tgBritainislosingBritain.htm>
189. Browne A. Do we need mass immigration? / A. Browne. – Lancing (U. K.), 2003. – VI. – 119 p.
190. Byram M. Bicultural and trilingual education: the Foyer model

- in Brussels / M. Byram, J. Leman. – Clevedon [England] : Multilingual Matters Ltd, 1990. – 158 p.
191. Canning J. ‘Five years on: the language landscape in 2007’ / J. Canning. – Southampton : Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, 2008. – 16 p.
192. Case Studies of Internationalization in Adult and Higher Education : Inside the Processes of Four Universities in the United States and the United Kingdom [Electronic resource] / J. Coryell, B. Durodoye, R. Wright [et al.] // Journal of Studies in International Education. – № 16(1). – P. 77. – URL: [jsi.sagepub.com](http://jsi.sagepub.com), 28 травня 2013
193. Census 2011, Population and Household Estimates for the United Kingdom [Electronic resource]. – URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/population-and-household-estimates-for-the-united-kingdom/index.html>
194. Census 2001, First Results on Population in England and Wales [Electronic resource]. – URL: [http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/census-2001-first-results-on-population-in-england-and-wales/first-results-on-population-in-england-and-wales-.pdf](http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/census-2001-first-results-on-population-in-england-and-wales/first-results-on-population-in-england-and-wales/first-results-on-population-in-england-and-wales-.pdf)
195. Census 2001, National Report for England and Wales [Electronic resource]. – URL: <http://www.ons.gov.uk/ons/publications/re-reference-tables.html?edition=tcm%3A77-211117>
196. Churchman C. W. Gown and town: Planning our lives / C. W. Churchman // In A. M. White (Ed.), Interdisciplinary teaching. New Directions for Teaching and Learning 8. – San Francisco : Jossey-Bass Inc, 1981. – Pp. 41–49.
197. Commonwealth Immigrants Act, 1962 [Electronic resource]. – URL: [www.britishcitizen.info/CIA1962.pdf](http://www.britishcitizen.info/CIA1962.pdf)
198. Commonwealth Immigrant Act, 1968 [Electronic resource]. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2230.1968.tb01201.x/pdf>
199. Country report of ethnic relations / I. Law, S. Hunter, A. Swann [et al.]. – United Kingdom, EDUMIGROM background papers, 2007. – 46 p.

200. Davidman L. Teaching with a multicultural perspective : A practical guide / L. Davidman & P. T. Davidman. – White Plains, NY : Longman, 1994. – 268 p.
201. Davis calls for rethink on multiculturalism [Electronic resource]. – URL: <http://www.theguardian.com/politics/2005/aug/03/conservatives.britishidentity>
202. Degree Program Table : Religious Studies (BA). – 3 Years [Electronic resource]. – URL: <http://www.drps.ed.ac.uk/14-15/dpt/utbarelstu1f.htm>
203. Department for Children, Schools and Families, News Centre, ‘Islamic Studies to Become a ‘Strategic’ Subject in Higher Education – Rammell’, 4 June 2007 [Electronic resource]. – URL:[http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn\\_id=2007\\_0099](http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2007_0099).
204. Department for Communities and Local Government, Preventing Violent Extremism - Winning Hearts and Minds – (London : Communities and Local Government Publications, 2007) [Electronic resource]. – URL:<http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/320752>
205. Department for Innovation, Universities & Skills, ‘Promoting Good Campus Relations, Fostering Shared Values and Preventing Violent Extremism in Universities and Higher Education Colleges’ – (London : DIUS, 2007) [Electronic resource]. – URL:<http://www.dius.gov.uk/publications/extremismhe.pdf>
206. Department of Education and Science (DES) The Education of Immigrants : (Circular 7/65) HMSO. – London, 1965. DES[Electronic resource]. – URL: <http://www.envplan.com/abstract.cgi?id=a050477>
207. Duarte E. Foundational Perspectives in Multicultural Education / Eduardo Duarte, Stacy Smith. – Longman, 2000. – 374 p.
208. Education in a Changing Environment 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> September 2003, University of Salford, Conference Proceedings. – 11 pp.
209. Education Reform Act, 1988 [Electronic resource]. – URL:<http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1988-education-reform-act.pdf>
210. Ehteshami A. ‘Middle Eastern Studies in the United Kingdom:

- A Challenge for Government, Industry and the Academic Community' [Electronic resource] / A. Ehteshami. – London :BRISMES, 2002. – URL: Available at [www.brismes.ac.uk/report%20-%20ME%20studies%20in%20the%20UK.htm](http://www.brismes.ac.uk/report%20-%20ME%20studies%20in%20the%20UK.htm) (accessed 26 August 2008).
211. El-Awaisi Abd al-Fattah. Time for Change: Report on the Future of the Study of Islam and Muslims in Universities and Colleges in Multiculturalism Britain / El-Awaisi Abd al-Fattah, Nye Malory. – Al-Maktoum Institute Academic Press, 2006. –160 p.
212. Encyclopedia of Diversity in Education / Editor James A. Banks ; University of Washington. – Vol. 2. – 2331 p.
213. Equality and Diversity : Annual Report. 2010/11. – University of Exeter. Council, 2012. – 16 p.
214. Equality in colleges in Scotland : statistical report. Equality challenge unit, 2012. – 156 p.
215. Erasmus, University of Edinburgh [Electronic resource]. – URL: <http://www.ed.ac.uk/schools-departments/international-office/exchanges/erasmus/about>)
216. European Commission – ERASMUS for students – get a new perspective on Europe [Electronic resource]. – URL:[http://ec.europa.eu/education/tools/llp\\_en.htm#tab-4](http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm#tab-4)
217. Evaluation of the Islamic Studies Network : Final Report. July 2011. – 23 pp. [Electronic resource]. – URL: [www.sqw.co.uk](http://www.sqw.co.uk)
218. Exeter University. Insitute of Arabic and Islamic Studies. Programme specification. BA Arabic and Islamic Studies [Electronic resource]. – URL:[http://socialsciences.exeter.ac.uk/iais/progspec/index.php?prog\\_code=UFA4IAIIAI01](http://socialsciences.exeter.ac.uk/iais/progspec/index.php?prog_code=UFA4IAIIAI01)
219. Explanations of the 2013 Erasmus actions [Electronic resource]. – URL: [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/erasmus-actions-2013\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/erasmus-actions-2013_en.pdf)
220. Farrar M. The study of Islam within Social Science / Farrar Max, Todd Malcolm. – 2011. – Vol. № 2. – 46 Pp.
221. Fielden J. The practice of internationalisation: managing international activities in UK universities. UK Higher Education International Unit Research Series/1 [Electronic resource] /

- J. Fielden. – London : UK Higher Education International Unit, 2008. – URL: <http://www.international.ac.uk/resources/The%20Practice%20of%20Internationalisation20>
222. Ford D. Teaching Culturally Diverse Gifted Students / Donna Ford, Richard Milner. – Prufrock Press Inc., 2005. – 69 p.
223. Friesen J. W. Grade expectations: A multicultural handbook for teachers / J. W. Friesen, M. A. Harbeck., et al. – Edmonton, AB : Multicultural Education Council, The Alberta's Teachers' Association, 1995.
224. Garcia E. Understanding and Meeting the Challenge of Students Cultural Diversity / E. Garcia. – Boston, MA : Houghton Mifflin Company, 1994. – 319 p.
225. Garner R. Saudi prince gives universities £16m for study of Islam [Electronic resource] / R. Garner // The Independent. – 2008. – 8 May. – URL: Available at [www.independent.co.uk/news/education/education-news/saudi-prince-gives-universities-16316m-for-study-of-islam-822827.html](http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/saudi-prince-gives-universities-16316m-for-study-of-islam-822827.html) (accessed 13 March 2009).
226. Gay G. A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education [Electronic resource] / G. Gay. – 1994. – URL: <http://www.info.ncrel.org>
227. Golding C. Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects / C. Golding ; Centre for the Study of Higher Education. – The University of Melbourne, 2009. – 27 p.
228. Gorski P. A Brief History of Multicultural Education [Electronic resource] / P. Gorski. – URL: [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html) – назва з титул. екрану.
229. Grant C. A. The Evolution of multicultural Education in the United States: A Journey for human Rights & social Justice [Electronic resource] / C. A. Grant. – URL: [http://www.iaie.org/download/turin\\_paper\\_grant.pdf](http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf). – назва з титул. екрану
230. Hadjetian S. Multiculturalism and magic realism? Between fiction and reality : Thesis (M. A.) / Silvia Hadjetian. – Auflage,

2005. – 132 p.
231. Halliday F. 9/11 and Middle Eastern Studies past and future: revisiting Ivory towers on sand / F. Halliday // *International Affairs*. – 2004. – № 80(5). – Pp. 953–962.
232. Harper H. Difference and diversity in Ontario schooling / H. Harper // *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. – 1997. – № 22(2) – Pp. 192–206.
233. Harris N. Does Britain need more immigrants? : Debate / N. Harris vs. D. Coleman // *World economics*. – L., 2003. – Vol. 4, № 2. – P. IX.
234. Hayter W. 'Report of the Sub-Committee on Oriental, Slavonic, East European and African Studies' / Sir William Hayter. – London : University Grants Committee, 1961.
235. HEFCE, 'Islamic Studies: Trends and Profiles' [Electronic resource]. – URL: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08\\_09/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2008/08_09/) [11 березня 2008],
236. Hejvud E. Politika, Akademski pecat / E. Hejvud. – Skopje, 2009.
237. Higher Education Funding Council for England (HEFCE). 'Islamic studies: current status and future prospects' : (seminar report). – Bristol : HEFCE, 2007 [Electronic resource]. – URL: Available at [www.hefce.ac.uk/aboutus/sis/islamic/](http://www.hefce.ac.uk/aboutus/sis/islamic/) (accessed 12 August 2008).
238. Higher Education Funding Council for England (HEFCE). 'Strategically important subjects: area studies and related languages' [online]. Bristol : HEFCE, 2008 [Electronic resource]. – URL: Available at [www.hefce.ac.uk/aboutus/sis/area.htm](http://www.hefce.ac.uk/aboutus/sis/area.htm) (accessed 12 August 2008).
239. Holt P. M. The Study of Arabic Historians in Seventeenth Century England: The Background and the Work of Edward Pococke / P. M. Holt // *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*. – 1957. – № 19(3). – Pp. 444–455.
240. Hoopes D. Intercultural Education / D. Hoopes. – Phi Delta Kappa, 1980. – 38 p.
241. Hourani A. Islam in European Thought / Albert Hourani. – Cambridge : CUP, 1991. – 199 p.



242. Hourani A. Middle Eastern Studies Today / A. Hourani // Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies).– 1984. – № 11(2). – Pp. 111–120.
243. House of Commons. Education and Skills Committee. Citizenship Education : Second Report of Session 2006-07. – 2007. – 56 p.
244. Ibrahim T. Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum? / T. Ibrahim// Journal of Education (Cambridge). – 2005. – № 35.– Pp. 177–194.
245. Interdisciplinary Curriculum [Electronic resource]. – URL: <http://www.essentialschools.org/benchmarks/9> [3 березня, 2014].
246. International Approaches to Islamic Studies in Higher Education : A Report to HEFCE. – London : HEFCE, 2008. – 92 p.
247. International curriculum development and the internationalisation of the curriculum [Electronic resource]. – URL: <http://athena.uwindsor.ca/units/international/Curriculum.nsf>
248. International Perspectives on Intercultural Education [Electronic resource] / Edited by Kenneth Cushner // Figueroa, P. Intercultural education in Britain / Peter Figueroa. – URL: <https://books.google.com.ua/books?id=3Lx4Ayt8BFsC&pg=PA1986&dq=kenneth+cushner+british+multiculturalism&hl=ru&sa=X&ei=IEPNVMyQMaSeygOsvIGwAw&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=peter%20figueroa&f=false>
249. Internationalizing the Curriculum across RMIT University / G. Aulakh, P. Brady, K. Dunwoodie [et al.].– RMIT University : Commonwealth Staff Development Fund Internationalization Project Report, 1997. – 325 p.
250. Internationalising the Curriculum: From Policy to Practice / Viv Caruana [Electronic resource]. – URL: [v.caruana@salford.ac.uk](mailto:v.caruana@salford.ac.uk), [h.j.hanstock@salford.ac.uk](mailto:h.j.hanstock@salford.ac.uk)
251. Introduction to Islam : Module description [Electronic resource]. – URL: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/iaais/modules/ARA1018/description/>
252. Introduction to Islam (ARA 1018) Arab and Islamic Studies – University of Exeter[Electronic resource]. – URL: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/iaais/modules/ARA1018>
253. Islam at Universities in England : Meeting the Needs and



- Investing in the Future : Report Submitted to Bill Rammell MP [Minister of State for Lifelong Learning, Further and Higher Education] On 10 th April 2007 By Dr Ataulloh Siddiqui. – 2007. – 114 p.
254. Islamic studies network [Electronic resource]. – URL: <http://www/islamicstudiesnetwork.ac.uk/islamicstudiesnetwork/events/past-events>
255. Jacobs H. H. Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation. Educational Horizons / H. H. Jacobs. – Alexandria,VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. – 97 p.
256. Jary D. Dictionary of Sociology / Jary, D & Jary, J. Collins. – Glasgow : HarperCollins, 1995. – 750 p.
257. Jones E. Internationalisation of the curriculum / E. Jones & D. Killick // In: Jones, E. & Brown, S. (eds) Internationalising Higher Education. – London : Routledge, 2007. – P. 110.
258. Jones E. Internationalisation, multiculturalism, a global outlook and employability / E. Jones // Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met). – 2011. – № 11 (Summer). – Pp. 21–49.
259. Joshee R. Multicultural education in the United States and Canada: The importance of national policies / Joshee, R., and L. Johnson // In International handbook of educational policy / ed. N. Bascia, A. Cummings, A. Datnow, K. Leithwood, and D. Livingstone. – Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Publishing, 2005. – Pp. 53–74.
260. Joshee R. Past Crossings: US Influences on the Development of Canadian Multicultural Education Policy / Multicultural education policies in Canada and the United States / Joshee, Reva, Winton, Susan. – UBC Press Vancouver–Toronto, 2007. – 252 p.
261. Killick D. Cross-Cultural Capability and Global Perspectives : Guidelines for Curriculum Review [Electronic resource] / D. Killick. – Leeds : Leeds Metropolitan University, 2006. – URL: [http://www.leedsmet.ac.uk/Cross\\_Cultural\\_Capability\\_Guidelines.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/Cross_Cultural_Capability_Guidelines.pdf) 14 березня 2012.
262. King C. Religion, Culture and Society : Student Handbook, 2012/2013 / Dr. Carolyn King. – 39 p.
263. Knight J. Internationalization remodelled: definition,

- aApproaches, and rationales / J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2004. – № 8(1). – Pp. 5–31.
264. Kramsch C. In search of the intercultural / C. Kramsch // Journal of Sociolinguistics. – 2002. – № 6. – Pp. 275–285.
265. Krugly-Smolska E. Multicultural Education: A Place to Start / E. Krugly-Smolska, A. McLeod Keith. – Toronto : Canadian Association of Second Language Teachers, 1997. – 26 p.
266. Kuenssberg L. "State multiculturalism has failed, says David Cameron", BBC News". Bbc.co.uk. (2011–02–05) [Electronic resource] / Laura Kuenssberg. – URL: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-123719942> січня 2012
267. Kymlicka W. Multicultural Citizenship : A Liberal Theory of Minority Rights / W. Kymlicka. – Oxford : Crarendon Press, 1995. – 280 p.
268. La Belle. T. Diversity and its impact on schools and society / Thomas J. la Belle, Christopheer R. Ward. – State University New York, 1984. – 205 p.
269. Leask B. Internationalisation of the curriculum / B. Leask // Workshop at Australian International Education Conference, Sydney, Australia, 12–15 October 2010.
270. Leeds Metropolitan's Centre for Academic Practice and Research in Internationalisation, CAPRI [Electronic resource]. – URL: <https://www.leedsmet.ac.uk/research/capri.htm>
271. Local Government Act 1966, Section 11 [Electronic resource]. – URL: <http://www.nationalarchives.gov.uk/ERORecords/HO/421/2/reu/grant.htm>
272. Lockman Z. Contending Visions of the Middle East: The History and Politics of Orientalism : textbook / Zachary Lockman. – 2 nd Edition. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 328 p.
273. Lynch J. Multicultural education: principles and practice / J. Lynch. – London : Routledge and Kegan Paul, 1986. – 229 p.
274. MacKinnon D. Going Global with Assessment: What to do when the dominant culture's literacy drives Assessment / D. MacKinnon and C. Manathunga // Higher Education : Research and Development. – 2003. – № 22(2). – Pp. 131–144.

275. Maddern S. W. Melting pot theory [Electronic resource] / S. W. Maddern// The Encyclopedia of Global Human Migration, 2013. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444351071.wbghm359/abstract>
276. Maien J. The multiculturalism vs. Integration debate in Great Britain : Scholarly paper (Advanced seminar) / Joachim von Maien. – Auflage, 2006. – 24 p.
277. Makooi A. Information resources of the Middle East in the UK. A critical survey of collections, users and selected bibliographical resources : Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Librarian and Information Sciences, School of Librarian Archives and Informational Studies / A. Makooi. – University College London. – 377 Pp.
278. Martin K. Internationalisation: what does it mean for the curriculum [Electronic resource] / K. Martin. – 2000. – URL:<http://www.csd.uwa.edu.au/newsletter/issue0500>
279. Mathison S. The Logic of Interdisciplinary Studies / S. Mathison, V. Freeman ; National Research Centre of English Learning and Achievement. – Chicago, 1997. – 32 p.
280. Menskaya T. B. Multicultural Education : Curriculum and Strategies / T. B. Menskaya ; Ed. by R. J. Samuda A.S.L. Kong Kindson. – Toronto : Intercultural Social Sciences Publication, 1986. – 304 p.
281. Ministry of Education. The Ontario Curriculum. Grades 11 and 12. – Toronto, ON : Queen’s Printer for Ontario, 2002. – 57 p.
282. Mitchell B. Multicultural Education : an international guide to research, policies and programs / Bruce M. Mitchell and Robert E. Salsbury. – Westport, CT : Greenwood Press, 1996. – 354 p.
283. Modood T. Multiculturalism. A Civic Idea / T. Modood. – Cambridge : Polity Press, 2007. – 183 p.
284. Moodley K. A. Beyond multicultural education: International perspectives / K. A. Moodley. – Calgary, Alberta : Detselig enterprises, 1992.
285. Multicultural and multilingual education in immigrant countries// Verma, G. Multicultural Education: research in UK and other countries. Wenner-gren center. International symposium

- series; edited by Torsten Husen, Susan Opper. – PERGAMON PRESS, 1983. – Vol. 38. – 175 p.
286. Multicultural Education: A Place To Start : A Guideline for Classrooms, Schools and Communities / Editors: K. A. McLeod & E. Krugly-Smolka. – Ottawa :CASLT, 1997. – 24 p.
287. Multicultural education, critical pedagogy and the politics of diversity.-Werence. – Albany: State University of New York Press, 1994. – 377 p.
288. Murphy-Shigematsu S. Challenges for Multicultural Education in Japan [Electronic resource] / Stephen Murphy-Shigematsu. – URL:  
<http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/murphy-shigematsu.htm>
289. Muslims in Britain : Module description[Electronic resource]. – URL: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/iaais/modules/ARA2150/description>
290. Nagai H. Multicultural Education in the United States and Japan / Hideo Nagai. – 2002.– 30 p.
291. NASR S.H. The Islamic Philosophers' Views on Education / SEYYEDHOSSEIN NASR // Muslim Education Quarterly. – 1984. – № 2 (4):5. – 16 p.
292. Niblock T. C. The State of the Art in British Middle Eastern Studies / T. C. Niblock // In Ismael, T., ed. Middle East Studies : International Perspectives on the State of the Art. –New York : Praeger, 1990. – Pp. 39–57.
293. Nieto S., Bode P.  
Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. White Plains / S. Nieto – NY : Longman, 1992. – 496 p.
294. Nieto S. From brown heroes and holidays to assimilationists agendas : Reconsidering the critiques of multicultural education / S. Nieto // In C. E. Sleeter & P. McLaren (Eds.), Multicultural education, critical pedagogy and the politics of dWerence. – Albany: State University of New York Press, 1994.
295. O'Connor J. S. Social citizenship and the welfare state, 1965–1995: Canada in comparative context / J. S. O'Connor // In The vertical mosaic revisited, ed. R. Heles-Hayes and J. Curtis. –

- Toronto : University of Toronto Press, 1998. – Pp. 108-231.
296. Outbound Study Abroad [Electronic resource]. – URL:<http://www.uwtsd.ac.uk/international/study-abroad-and-exchange/outbound-study-abroad/>
297. Parekh B. The Future of Multi-Ethnic Britain : The Parekh Report. – The Runnymede Trust, 2002. – 417 p.
298. Parker P. Report “Speaking for the Future”: A Review of the Requirements of Diplomacy and Commerce for Asian and African Languages and Area Studies’ / Sir Peter Parker. – London : University Grants Committee, 1986.
299. Philosophy and Religion, Culture & Society, BA (Hons) [Electronic resource]. – URL: [http://www.uclan.ac.uk/courses/ba\\_hons\\_philosophy\\_religion\\_culture\\_society.php](http://www.uclan.ac.uk/courses/ba_hons_philosophy_religion_culture_society.php) (22 лютого 2012 p.)
300. Prevent Strategy. HM Government, June 2011 [Electronic resource]. – URL: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf)
301. Ramsey P. Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children / P. Ramsey. – (3<sup>rd</sup> ed). – New York : Teachers College Columbia University, 2004. – 227 p.
302. Rattansi A. Multiculturalism : A Very Short Introduction / A. Rattansi. – Oxford University Press, 2011. – 184 p.
303. Reay D. Report ‘Report of the Committee Appointed by the Lords Commissioners of HM Treasury to consider the Organisation of Oriental Studies in London’ / Lord Donald Reay. – London : HM Treasury, 1909.
304. Religion, culture and society MA, University of Central Lancashire : Program specification [Electronic resource]. – URL: [http://www.uclan.ac.uk/courses/ma\\_religion\\_culture\\_society.php](http://www.uclan.ac.uk/courses/ma_religion_culture_society.php)
305. Religion Studies [Electronic resource]. – URL: <http://www.uwtsd.ac.uk/ba-study-of-religions/>
306. Review of User Requirements for Digital Resources in Islamic Studies. – University of Exeter, 2008. – 66 p.
307. Rex J. 1970. Race Relations in Sociological Theory / John Rex. – New York : Schocken, 1970. – esp. Chapter 1 : «The Theoretical

- Problem Stated».– Pp. 1–31.
308. Sales R. Understanding Immigration and Refugee Policy / Rosemary Sales. – Bristol : Policy Press, 2007. – 296 p.
309. Scarbrough R. Report 'Report of the Interdepartmental Commission of Enquiry on Oriental, Slavonic, East European and African Studies' / The Earl Richard Scarbrough. – London : Foreign Office, 1947.
310. Scott-Baumann A. 'Building Bridges Between Muslim Academic Communities and British Universities', in Siddiqui, Islam at Universities in England, Appendix E, P. 77 / Alison Scott-Baumann. – 114 p.
311. Scott B. M. "Integrating Race, Class, Gender, and Sexual Orientation into the College Curriculum." / Barbara M. Scott // In "A Multicultural Prism: Voices from the Field" / J. Q. Adams and Janice R. Welsch (eds.). – 1994. – Pp. 61–72.
312. Shulga N. Multicultural education as the perspective of British high school development / N. Shulga // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : сб. материалов III междунар. науч. конф., Брест, 18–19 окт. 2007 г. / Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина, каф. педагогики, каф. иностр. яз.; под общ. ред. А. Н. Сендер ; редкол.: М. Э. Чесновский [и др.]. – Брест, 2008. – С. 245–247.
313. Siddiqui A. Islam at Universities in England: Meeting the Needs and Investing in the Future / A. Siddiqui. – 2007. – 114 p.
314. Sleeter C. E. Multicultural education as a form of resistance to oppression / C. E. Sleeter // Journal of Education. – 1989. – № 171(3). – Pp. 51–71.
315. Sleeter C. Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference / Sleeter C., McLaren P. – Albany : SUNY Press, 1995. – 465 p.
316. Squires G. Interdisciplinarity : A report by the Group for Research and Innovation in Higher Education / G. Squires. – London : The Nuffield Foundation, 1975. – 215 p.
317. Tarumoto H. "Multiculturalism in Japan: Citizenship Policy for Immigrants" / Hideki Tarumoto // International Journal on Multicultural Societies. "Multiculturalism and Political Integration

- in Modern Nation–States”. – 2003. – Vol. 5, № 1. – P. 69.
318. Teichler U. The British Involvement in European Higher Education Programmes, Society for Research into Higher Education / U. Teichler // Times Higher Education Supplement. – 2003. – 25 July.
319. Teidt P. L. Multicultural teaching : A handbook of activities, information and strategies / P. L. Teidt & I. M. Teidt. – (4th ed.). – Boston : Allyn & Bacon, 1995.
320. The Bullock Report (1975) A language for life [Electronic resource]. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/>
321. The Centre for the Advanced Study of the Arab World (CASAW) [Electronic resource]. – URL: <http://www.casaw.org>
322. The Equality Act 2006 [Electronic resource]. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/2006-equality-act.pdf>;
323. The Equality Act 2010 and schools Departmental advice for school leaders, school staff, governing bodies and local authorities [Electronic resource]. – URL: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/315587/Equality\\_Act\\_Advice\\_Final.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/315587/Equality_Act_Advice_Final.pdf)
324. The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1994. – V. 7.
325. The Plowden Report Children and their Primary Schools : A Report of the Central Advisory Council for Education (England) – London : Her Majesty's Stationery Office, 1967. – Vol. 1. – 556 p.
326. The Race Relations : (Amendment) Act 2001 [Electronic resource]. – URL: [http://www.legislation.gov.uk/uksi/2001/3458/pdfs/uksi\\_20013458\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/uksi/2001/3458/pdfs/uksi_20013458_en.pdf)
327. The Rampton Report West Indian Children in our Schools : Interim report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups – London : Her Majesty's Stationery Office, 1981. – 119 p.
328. The Scottish Government. Curriculum for excellence. Building the curriculum 3. A framework for learning and teaching, 2008. – 50 p.

329. The Swann Report Education for All : Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. – London : Her Majesty’s Stationery Office, 1985. – 807 p.
330. The Times, ‘Islamic Studies to be Safeguarded with £1m Funding’, 5 June 2007 [Electronic resource]. – URL: <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/politics/article1884207.ece>
331. Tomlinson S. Race, ethnicity and education under New Labour / S. Tomlinson // Review of Education (Oxford). 2005. – № 31(1). – Pp. 153–171.
332. Undergraduate Studies. Arabic (MA), University of Edinburg [Electronic resource]. – URL: [http://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate/degrees?action=programme&section=whatStudy&code=T620&cw\\_xml=index.php](http://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate/degrees?action=programme&section=whatStudy&code=T620&cw_xml=index.php)
333. VARIOUS TEXTS: Tony Blair’s Speech on Multiculturalism and Integration (8 Dec 06) [Electronic resource]. – URL: <http://englischlehrer.de/texts/blair.php>
334. Verne E. Multicultural education policies, a critical analysis / E. Verne // Multicultural education. – Paris : Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 1987. – Pp. 26–63.
335. Vesper I. Sharp rise in Saudi funding raises concerns : Research Fortnight / I. Vesper. – 2008.
336. Warmington P. Black British Intellectuals and Education Multiculturalism's Hidden History / Paul Warmington. – Abingdon, Oxon : Routledge, 2014. – 192 p.
337. Wihtol de Wenden C. Multiculturalism in France / Catherine Wihtol de Wenden // International Journal on Multicultural Societies. “Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation–States”. – 2003. – Vol. 5, № 1. – P. 63.
338. Yasir S. Contextualizing Islam in Britain II / Yasir Suleiman. – University of Cambridge, 2012. – 133 p.
339. Yasir S. ‘Islam on Campus: Teaching Islamic Studies at Higher Education Institutions in the UK : Report of a Conference held at the University of Edinburgh, 4 December 2006’ / S. Yasir, A. Shihadeh. – Edinburgh : University of Edinburgh, 2007.