

КОНЦЕПЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ США

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград, Україна)

В статті проаналізовано актуальні проблеми мультикультурності та іношомовної освіти в США; вивчено досвід культурно-інформаційних перетворень та визначено тенденції у сфері вивчення іноземних мов у Сполучених Штатах Америки.

Ключові слова: мультикультурність, іношомовна освіта, етнічні та соціальні спільноти.

Immediate issues of multicultural and foreign language learning in the USA are analysed in this article; experience of culture-informative transformations and tendencies in the field of foreign language learning in the United States of America are defined.

Keywords: multicultural, foreign language learning, ethnic and social associations.

Процеси глобалізації, інформатизації, посилення взаємодії і взаємозалежності країн і народів з метою взаємозбагачення культур спонукають до підготовки покоління, здатного до співжиття з іншими людьми і соціальними групами. У цих умовах проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних спільнот стає надзвичайно актуальною, оскільки у світі практично немає моноетнічних держав. Акцентується значимість мультикультурної освіти, проводяться численні дослідження іношомовної освіти через призму мультикультурності.

З позиції тенденції глобалізації освіти проблема мультикультуралізму виглядає надзвичайно актуальною. Шкільна мультикультурна практика постійно суперечлива, загострює проблеми та робить учителів противниками мультикультурної освіти. Потрібно відходити від практики конфліктів та напруги, які неодмінно з'являються унаслідок культурних відмінностей, а педагогічна освіта повинна запропонувати шляхи і можливості мультикультурної освіти [14: 473-495]. Національні та міжнародні організації, як-от: Агенція Міжнародного Розвитку США (U. S. Agency for International Development) та Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), охоплюють ці завдання. Разом з масовою фінансовою підтримкою шкіл технологічні досягнення дозволили дистанційній освіті транспортувати західні концепції на екстремальні кордони суспільства, надаючи новим регіонам та населенню знання, генеровані культурно домінантними групами та допомагаючи їм приєднатися до споживчого суспільства. До такої дистанційної підготовки належить також професійна підготовка вчителів, яка здійснюється через міжнародні організації (Міжнародна організація з підготовки вчителів (International Teacher Training Organization (ІТТО)), Міжнародний центр підготовки вчителів (International Teaching & Training Centre), Он-лайн інститут підготовки вчителів (Online Teacher Training Institute (ОТІІ)), чисельні он-лайн курси з он-лайн сертифікацією (наприклад, TEFL, TESL,

TESOL з підготовки вчителів англійської мови) та різноманітні дистанційні програми підготовки вчителів середньої школи [6: 106].

Відомі американські науковці (М. Епл (M. Apple), М. Атуотер (M. Atwater), Дж. Бенкс (J. Banks), П. Чінн (P. Chinn), Д. Кристал (D. Crystal), Дж. Франклін (J. Franklin), Д. Гольник (D. Gollnick), Г. Маркс (H. Marx), Д. Мосс (D. Moss), Б. Нго (B. Ngo), Дж. Рілі (J. Riley), П. Сандрок (P. Sandrok) та ін.) досліджують проблеми мультикультурності та іншомовної освіти. Так, в сучасних дослідженнях американських педагогів (Г. Маркс, університет Східного Коннектикуту; Д. Мосс, університет Коннектикут) розглянуто проблему уніфікації світової педагогічної освіти й міждержавних програм професійної підготовки вчителів. Зокрема в їхній спільній праці „Беріть до уваги культурні розбіжності: міжкультурний розвиток в програмі підготовки вчителів за кордоном” (Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program) [13: 35-47] проаналізовано досервісну міжкультурну підготовку вчителів за програмою підготовки вчителів протягом семестру в Лондоні, Англія. Це дослідження пропонує інноваційні засоби промоції досервісної міжкультурної підготовки вчителів з наданням таким студентам унікальної можливості подолати свій етноцентричний світогляд та почати вивчати вплив культури на викладання й навчання. Участь у міжнародних програмах позитивно впливає на міжкультурний розвиток як культури, так і школи, активізуючи рефлексивну діяльність навколо проблем культури й особистості.

У праці „Глобальна криза, соціальна справедливість та педагогічна освіта” (Global Crises, Social Justice, and Teacher Education) М. Епл з університету Вісконсін, США, зазначає, що станом на січень 2010 р. 12% населення США, більше ніж 38 мільйонів людей, народилися за кордоном [8: 222-234]. Діаспори є групами населення, які постійно збільшуються по всій країні, а зростаюча пропорція в бік діаспорних дітей засвідчує потребу сприймати освіту в глобальному аспекті. Сполучені Штати та низка інших країн беруть участь в експерименті, який до цього часу ще не проводився, з розв’язання питання, чи можливо створити націю й культуру з ресурсів та людей з усього світу. Саме у США на протязі століть накопичувався багатий теоретичний і практичний матеріал, який ще недостатньо вивчений і зрозумілий і є як ніколи актуальним сьогодні. Будучи багатонаціональною, багатоетнічною державою, США відчують на собі вплив культурно-інформаційних перетворень і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі. В цих умовах досить актуальною є проблема акультурації, адаптації один до одного представників багаточисленних культур, націй, рас, які проживають і приїждять до цієї країни. Значну роль при цьому відіграє знання ними іноземних мов.

На початку 50-х років ХХ століття у доповіді ЮНЕСКО вимагалось забезпечити дітей різних країн освітою рідною мовою, що посилило увагу до навчання етнічних та расових меншин у США. Починаючи з 1959 року, громадські школи в Маямі запровадили двомовні програми. Ситуація загострилась у кінці 1960-х років, коли відбулося посилення боротьби мільйонів американців, які належать до етнічних меншин (американських індіанців, американців мексиканського походження, пуерторіканців та ін.), за збереження національної культури, мови, вірувань. З огляду на це державний апарат США не міг не здійснити реформи в освіті. Національні меншини вимагали змін умов навчання та введення у школах з національним контингентом викладання рідною мовою. Протягом 1964–1974 років було прийнято низку законів на користь національних меншин, що уможливило іммігрантам отримувати освіту рідною мовою. Закон про двомовну освіту забезпечив федеральне фінансування на підтримку місцевих шкільних округів у їхній спробі здійснювати навчання корінними мовами. Більшість штатів підтримали федеральний уряд, прийнявши свої власні закони про двомовну освіту або, по крайній мірі, відмінивши кримінальне покарання за використання інших мов у навчальному процесі. У 1970-х роках виникла ціла низка нових тенденцій, що визнавали цінність різних культур: програми етнічних досліджень, які цікавилися культурними традиціями різних етнічних груп; програми двомовної освіти, що давали можливість дітям етнічних меншин здобувати освіту рідною мовою. Визнання необхідності для всіх учнів розуміти культури, які відрізняються від їх рідної, сприяло становленню програм мультикультурної освіти [7: 47].

У сучасній філософській, педагогічній та політичній літературі паралельно з поняттям “мультикультурна освіта” можна зустріти терміни “багатокультурна освіта”, “полікультурна освіта”, “інтеркультурна освіта”, “транскulturна освіта”. Існування різноманітних дефініцій поняття “мультикультурна освіта” пропонується широким колом науковців [9: 661-668.; 10: 3-49; 11: 1-17], які мають різні погляди при обговоренні етнічного розмаїття та культурного плюралізму, одні з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, в той час як інші підкреслюють соціальні проблеми. Деякі дослідники обмежуються у своїх поглядах расовою приналежністю людей, а інші включають всі основні групи. Існують визначення, що обмежують мультикультурну освіту характеристиками місцевих шкіл, тим не менше, інші передбачають напрямки шкільної реформи у всіх сферах, незалежно від їх особливостей. Ці види мультикультурної освіти ставлять перед собою різні цілі: починаючи з того, щоб внести в підручники більше інформації про різноманітні групи, до боротьби з расизмом, до повного реконструювання шкільництва і реформування суспільства, щоб зробити школи більш культурно збалансованими.

Такі науковці, як Д. Голлнік та Ф. Чінн стверджують, що мультикультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями [12]. Українська дослідниця І. Білецька [1] стверджує, що цей підхід може бути проілюстрований трициклічною моделлю, яка містить центр або ядро, внутрішнє коло і зовнішнє коло. Концепції, які становлять цю модель, є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни в світі.

Центральне коло в моделі презентує поліетнічну освіту і стосується змісту етнічного навчання. На думку дослідниці, воно включає історичні, економічні, політичні, соціальні і психологічні перспективи та певні етнічні групи. З розвитком нації воно також може стосуватись усіх етнічних груп, представлених у всьому суспільстві певної країни.

Внутрішнє коло має справу з мультикультурною освітою і презентує культурні групи у США. Це поле включає взаємодію та реакції між і серед етнічних та культурних груп. За цією концепцією, більша культурна група у США знаходиться під впливом етнічних груп, які колективно становлять чисельнішу культурну групу. Реакції та взаємодії у більшій групі частково визначаються рівнем, на якому етнічний досвід демонструється індивідуальними етнічними групами. Наприклад, жіночі та релігійні групи не сприймаються як етнічні групи, але можуть розцінюватись як культурні. Вивчення жіночих та релігійних груп так само, як і інших культурних груп, можна краще зрозуміти, якщо аналізується етнічний компонент. Етнічність – це суттєва частина того, що становить ширшу сферу культури.

Зовнішнє коло показує третій вимір і полягає в міжнародній освіті – вивченні культури інших країн. Таким чином, часто міжнародна культура опановується в школах під час вивчення дисциплін мультикультурного спрямування. Міжнародна освіта не стає мультикультурною освітою, доки певні аспекти, що дають знання про країну, не входять до стилів поведінки чи життя етнічних груп, які живуть у Сполучених Штатах Америки, але предки яких є вихідцями з тієї країни, що вивчається. Іншими словами, має бути встановлений місток на зразок того, що в минулому поєднав Європейські та англо-саксонські культури в цій країні. З цієї точки зору, є можливим втілювати в життя поліетнічну освіту без мультикультурної, але остання не може бути зреалізована без включення поліетнічного компоненту. Міжнародна освіта не може бути ні мультикультурною, ні поліетнічною, доки не встановляться такі зв'язки. Таким чином, питання про межі мультикультурної освіти в американській педагогіці лишається відкритим [1: 122-130]

Концепції мультикультурної освіти охоплюють чотири головні характеристики: 1) базуються на загальних принципах; 2) розвиваються із загальних суспільних інтересів; 3) містять загальні вказівки до дій; 4) мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід'ємною частиною навчального процесу. Існування різних концепцій і підходів зумовлене не просто розходженнями з приводу включення тієї чи іншої групи до програми мультикультурної освіти, а тим, як заклади освіти повинні реагувати на притаманні учням етнічні та культурні відмінності. Дії на рівні навчального закладу з метою прийняття

мультикультурної освіти повинні враховувати расу, мову, етнічність у всьому глобальному суспільстві [1: 122-130].

Сучасні глобальні тенденції розвитку європейського та світового співтовариства, регламентація іноземної мови як носія глобальної загальнолюдської культури, розширення міжнародної інтеграції та міжкультурної взаємодії, посилення культуротворчої і когнітивно-комунікативної функцій мов, переорієнтування в цілях іншомовної освіти на формування суб'єкта міжкультурної комунікації, а в якості змісту іншомовної освіти – на вибір оволодіння культурою через мову та інші чинники детермінували потребу кардинального перегляду методології іншомовної освіти, основних понять і категорій цієї сфери. Так, на початку XXI століття відбулося розширення понятійних меж шкільної навчальної дисципліни „іноземна мова”, опанування якої тісно пов'язане з такими поняттями, як „мова” і „культура”, „лінгвокультура” і „менталітет”, „особистість” і „мовна свідомість”, „компетенція” і „здібність”, „саморозвиток” і „самонавчання особистості”. Розширення предметної галузі „іноземна мова” до рівня „іншомовної освіти” і заміна об'єкта наукового і дидактичного вивчення „мова” на категорію „лінгвокультура” зумовило зорієнтованість шкільної іншомовної освіти на кінцевий результат – формування міжкультурної компетенції і здібностей особистості до міжкультурної комунікації [4: 11-12].

Іншомовна освіта визначається низкою параметрів, а саме:

- аксіологічним, із диференціацією категорій цінностей за рівневими ознаками (державна, суспільна, особистісна);
- антрополого-педагогічним, який відповідає за формування особистості;
- якісно-ціннісним, із диференціацією результатів іншомовної освіти за рівнями (індивідуально-особистісним, суспільно-державним, загально-людським);
- організаційно-систематизуючим, в руслі якого іншомовна освіта розглядається як об'єкт дослідження на рівні соціальних інституцій, закладів освіти, освітніх процесів [4: 12].

Сьогодні у Сполучених Штатах Америки освітня галузь “Іноземна мова” разом з іншими предметами гуманітарного циклу відіграє особливу роль у формуванні та розвитку підростаючої особистості. Здатність послуговуватися кількома іноземними мовами, крім рідної, є необхідністю, оскільки часто мови виконують різні функції, зокрема виступають засобом вираження етнічної приналежності та запорукою забезпечення конкурентноздатності на світовому ринку праці.

В наш час змінюються тенденції у сфері вивчення іноземних мов на світовому рівні. В деяких країнах, зокрема в США, сьогодні сам термін «іноземні мови» трактується як «світові мови» вченими-лінгвістами і фахівцями з методики викладання мов, такими, як Д.Крістал (D. Crystal), Дж.Франклін (J.Franklin), П. Сандрок (P.Sandrok) [3: 10-11]. У цьому контексті термін «іноземні мови» недостатньо відображає галузь освіти з другої мови і не може поєднати в собі міжнаціональні зв'язки різних народів світу, особливості їх мов та культур. Слово «іноземний» більше пов'язано з поняттями ізоляції, розрізнення, ніж з поняттями співробітництва, злагоди і спорідненості різних народів та країн. Не можна назвати чужими або чужомовними мови і культури народів, що проживають на території США та інших країн світу. Зміна цільових установок у навчанні іноземних мов, зорієнтованих на формування міжкультурної компетенції і здібностей до мультикультурної комунікації особистості викликала розширення предмету “іноземна мова” до рівня “іншомовної освіти” [3: 10-11].

Підготовка майбутнього фахівця іноземної мови передбачає оволодіння ним спеціальних професійних компетенцій, таких як: – лінгвістична, яка передбачає знання системи мови, правил її функціонування в іншомовній комунікації; – соціолінгвістична, яка передбачає знання про те, як соціальні фактори в двох культурах (рідній та іноземній) впливають на вибір лінгвістичних форм; – лінгвокраїнознавча, яка передбачає знання про основні особливості соціокультурного розвитку народу, мова якого вивчається; – комунікативна, яка передбачає здатність сприймати та породжувати іншомовні тексти відповідно до поставленого комунікативного завдання; – навчально-пізнавальна, яка передбачає оволодіння технікою і стратегією вивчення іноземних мов, формування у студентів способів автономного набуття знань та розвиток іншомовних навичок і вмінь; – лінгвометодична, яка передбачає оволодіння мовою на адаптивному рівні, визначеному конкретною педагогічною

ситуацією, і оволодінням вміннями педагогічного спілкування (управління інтелектуальною діяльністю учнів, стимулювання їх мовленнєвої діяльності); – соціальна, яка складається з бажання та вміння взаємодіяти з учнями, батьками та колегами; – стратегічна, яка передбачає вироблення лінгводидактичних стратегій, які допоможуть майбутньому фахівцю здійснювати вибір технологій навчання з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів [5: 24].

У Національних стандартах освіти з іноземних мов (National Standards in Foreign Language Education) Сполучених Штатів важливість та інтерес до вивчення іноземних мов обґрунтовується через «п'ять К» (five Cs):

- Communication – комунікація (обмін, взаєморозуміння, презентація ідей);
- Cultures – культура різних народів (розуміння, досвід і перспективи вивчення);
- Connections – зв'язки (підбір інформації від інших культур, її зміст);
- Comparisons – порівняння (порівняння інших мов і культур з рідними);
- Communities – суспільство (використання мов за межами школи для праці і відпочинку) [15].

Питання про оволодіння іншою мовою пов'язано з соціокультурним та соціолінгвістичним контекстом. У середній школі США іноземні мови є вибірковим предметом. За статистичними даними на 2006 р. 45% усіх школярів вибирають іноземні мови як предмет: 30% - іспанську, 8% - французьку, 2% - німецьку, 0,5% - італійську, 0,4% - японську, 0,1% - російську та 1,3% - інші мови. Іспанська мова залишається найрозповсюдженішою іноземною мовою не зважаючи на популярність окремих іноземних мов через політичні та соціальні тенденції [2].

Після подій одинадцятого вересня була створена Мовна ініціатива з національної безпеки (2006), завдяки якій сто мільйонів доларів було вкладено у факультети іноземних мов для підготовки фахівців з арабської, фарсі, китайської та інших мов з важливих для США геополітичних районів світу, так званих критичних мов (critical languages). Викладання критичних мов також було підтримано на шкільному рівні. Школи отримали необхідні фінанси для запрошення учителів з Єгипту та Китаю викладати протягом навчального року. Ці програми є доволі успішними. Наразі найпопулярнішою іноземною мовою є китайська, частково завдяки фінансовій допомозі від уряду Китаю. Як результат, частка початкових та старших шкіл, у яких пропонується китайська мова зросла з одного до чотирьох відсотків [2]. Прагматичні американці, за потреби вивчити іншу мову, обирають найкращий варіант – вивчають її в тій країні, мова якої вивчається.

Висновки Визнання необхідності для всіх американських учнів розуміти культури, які відрізняються від їх рідної, сприяло становленню програм мультикультурної освіти. Мультикультурна освіта повинна враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями. Концепції трициклічної моделі (поліетнічна освіта, мультикультурна освіта, міжнародна освіта) є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни в світі.

Культурно-інформаційні перетворення та міграційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, значно підвищують роль іншомовної освіти, яка є комплексним явищем завдяки соціокультурним, соціолінгвістичним, психолінгвістичним та когнітивним факторам. Основним завданням іншомовної освіти є оволодіння особистістю нерідною мовою як засобом міжкультурного спілкування; пізнання чужої і рідної культури, своєї та інших мов; орієнтація в сучасному мультикультурному світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецька І.О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І.О.Білецька ; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2014. – 494 с.
2. Зіноватна О. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики / О.М. Зіноватна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/33479-Movna_osv%D1%96ta_u_ssha_v_konteks/1.html
3. Тадесва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія / М. І. Тадесва. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.



4. Тадеєва М.І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. І. Тадеєва ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2011. – 40 с.

5. Тен Э. Контроль понимания иноязычного текста / Э.Г. Тен // Иностранные языки в школе. – 1999. – №4. – С. 23-26.

6. Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. І. Шандрук; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2013. – 525 с.

7. Шутова М. О. Проблеми формування загальної середньої освіти в США (1950-90 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. О. Шутова. – К., 2005. – 195 с.

8. Apple, M. Global Crises, Social Justice, and Teacher Education / M. Apple // Journal of Teacher Education, 2011. – No 62. – P. 222-234.

9. Atwater M., Riley J. P. Multicultural science education : Perspectives, definitions and research agenda / M. Atwater, J. P. Riley // Science Education. – 1993. – № 77 (6). – P. 661-668.

10. Banks J. A. Multicultural education : Historical development, dimensions, and practice / J. A. Banks // Review of Research in Education, 1993. –№ 19. – P. 3-49.

11. Gollnick D. M. Multicultural education / D. Gollnick // Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980. – V. 56. – № 1. – P. 1-17.

12. Gollnick D. M., Chinn P. C. Multicultural education for exceptional children [Electronic resource] / D. M. Gollnick, P. C. Chinn. – Mode of access : <http://www.ericdigests.org/pre-9220/exceptional.htm>

13. Marx, H. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // Journal of Teacher Education, 2011. – No 62. – P. 35-47.

14. Ngo, B. Problems and Possibilities of Multicultural Education / B. Ngo // Practice Education and Urban Society, 2010. – Vol. 42(1). – P. 473-495.

15. Standards for Foreign Language Learning [Electronic resource]. – Mode of access : www.actfl.org/node/192#sthash.G8WAAIOx.dpuf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Шандрук – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси – лінгводидактика, американістика, компаративна педагогіка.