

ПОЛІТИКА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРАКТИЧНІ ВИЯВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

THE POLITICS OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION: THEORETICAL FEATURES AND PRACTICAL MANIFESTATIONS IN GREAT BRITAIN

Филик О.З.,

аспірант кафедри політології

Львівського національного університету імені Івана Франка

У статті здійснено комплексне дослідження всеохоплюючої еволюції і чинного стану розвитку взаємозв'язку політики мультикультуралізму й освіти і феномену мультикультурної освіти, причому у теоретичній перспективі та практичному розрізі на прикладі Великої Британії. Продемонстровано (як теоретично, так і на прикладі Великої Британії), що у багатокультурних суспільствах проблеми взаємозв'язку освіти і культури типово спершу намагаються розв'язати завдяки інструментарію асиміляціонізму й антирасизму (природного процесу асиміляції етнічних і расових культур до культури домінуючого / титульного суспільства), а у разі невдачі – завдяки методам мультикультуралізму (врахуванню інтересів культурно розмаїтих етнічних та расових груп тощо із прицілом на їх можливе повноцінне поєднання у єдине багатоскладове і багатокультурне суспільство), однак вони завжди були і будуть залишатись взаємно антагоністичними. Тим не менш, на прикладі Великої Британії доведено надмірний оптимізм та значну слабкість мультикультурної освіти, що, з одного боку, є вигідно та зумовлено політично, але з іншого боку, негативно позначається соціально-економічно. Це зумовлено тим, що мультикультуралізм надмірно узагальнює проблематику головно етнічних та расових меншин в освіті, а не інклюзивності освіти водночас місцевого / титульного та немісцевого / іммігрантського населення у рамках логіки формування багатокультурного суспільства. Теоретично це співвіднесено з позицією, що жодні системи освіти не зможуть претендувати на те, щоб вчити цінностей інклюзивності та приналежності, якщо не перестануть приділяти більше уваги титульним і привілейованим групам. Практично ж це зіставлено з зауваженнями кількох британських прем'єр-міністрів й інших політиків про те, що політика мультикультуралізму, у тому числі в освіті, у Сполученому Королівстві виявилась не зовсім вдалою, а тому потребує або розширення й модифікації, або згортання за рахунок зовсім інших підходів.

Ключові слова: мультикультуралізм, розмаїття культури, освіта, мультикультурна освіта, Велика Британія.

The article provides a complete study of the comprehensive evolution and current state of development of the relationship between the politics of multiculturalism and education and the phenomenon of multicultural education, both in theoretical perspective as well as in practical terms on the example of Great Britain. It is demonstrated (both theoretically and by the example of Great Britain) that the problems of the relationship between education and culture in multicultural societies are typically primarily addressed through the tools of assimilationism and anti-racism (the natural process of assimilation of ethnic and racial cultures into the culture of the dominant/titular society), and in case of failure – through the methods of multiculturalism (taking into account the interests of culturally diverse ethnic and racial groups with a view to their possible full integration into a single multifaceted and multicultural society), but they have always been and will remain mutually antagonistic. However, the example of Great Britain has shown the excessive optimism and a significant weakness of multicultural education, which, on one hand, is beneficial and politically motivated, but, on the other hand, has a negative socio-economic impact. This is due to the fact that multiculturalism over-generalizes the issues of mainly ethnic and racial minorities in education, rather than the inclusiveness of education of both local/titular and non-local/immigrant population within the logic of forming a multicultural society. Theoretically, this correlates with the position that no education system will be able to claim to teach the values of inclusiveness if it does not stop paying more attention to titular and privileged groups. In practice, this is in line with the remarks of several British Prime Ministers and other politicians that the politics of multiculturalism in the United Kingdom, including in education, has not been very successful, and therefore requires either expansion and modification or limitation at the expense of other approaches.

Key words: multiculturalism, cultural diversity, education, multicultural education, Great Britain.

Постановка проблеми. Наприкінці XIX століття у соціальному світі сталися колосальні зміни, які, серед іншого, характеризувались встановленням авторитету до освіти і науки як своєрідної міцно побудованої раціональної матриці для опису й інтерпретації культурного розмаїття – мультикультуралізму – людства. Саме з цього часу науково й освітньо «доведена» однолінійна еволюційна схема розвитку стала всемогутнім інструментом класифікації окремих людей на групи, які зайняли різні позиції у вертикально вибудованому континуумі соціальної ієрархії. Відтак

саме з цього часу виникли підстави говорити про вплив і вияви політики чи феномену мультикультуралізму або ж культурного розмаїття в освіті. І Велика Британія у цьому контексті зовсім не є винятком, а радше прикладом, оскільки вона постає, або раніше поставала, чи не найвідомішим кейсом політики мультикультуралізму. Тому саме на її прикладі доцільно розглядати еволюцію, сутність, теоретичні особливості та практичні вияви взаємозв'язку політики мультикультуралізму й освіти, або ж, інакше кажучи, феномен політики мультикультуралізму в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означена наукова проблематика є предметним полем інтересів цілої низки вчених, поміж яких доцільно, наприклад, виокремлювати таких (головно британських), як М. Айдін [2], Дж. Бенкс і М. Бенкс [3], Т. Блекстоун [5], Б. Бойл і М. Чарльз [7], Г. Барнетт [8], Р. Гарсія [11], А. Джонс [14], Б. Коард [9], Дж. Лінч [18], С. Мей [19], П. МакЛарен [20], Т. Модуд [21; 22], А. Ослер [24], С. Слітер [25], В. Спаїч-Вркас [26; 27], М. Стоун [28], М. Суареш-Орозко [29], Б. Сузуки [30], Б. Тройна [31], М. Хернден і В. Сундарам [12], Дж. Янг [33] й інші. Крім того, про особливості освіти в умовах мультикультуралізму можна судити на підставі звернення до урядових звітів й аналітичних досліджень, різного часу здійснених у Великій Британії [10; 13; 17; 32].

Формування цілей статті (постановка завдання). Однак навіть попри це, сьогодні, принаймні у вітчизняній науці, відсутні комплексні дослідження, які би стосувались всеохоплюючої еволюції і поточного стану взаємозв'язку політики мультикультуралізму й освіти, причому як у теоретичній перспективі, так і в практичному розрізі на прикладі Великої Британії. Відповідно, саме на означеній проблематиці і цілі зосереджена представлена наукова розвідка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Еволюційно встановлено, що взаємозв'язок освіти та культурного розмаїття раніше був зовсім іншим, ніж він є сьогодні. Оскільки історично, принаймні до середини ХХ століття, явища, які ми тепер знаємо як колоніальну експлуатацію та декультурацію, або ж як расизм і дискримінацію, раніше сприймалися як питання «морального обов'язку» освічених та цивілізованих допомагати всім іншим у їхній соціальній еволюції [27]. А тому до цих явищ часто додавалися такі позитивні та схвальні епітети, як «цивілізація», «просвітлення», «відродження», «сприяння розвитку» [15, с. 4]. Обґрунтовано це було передусім у теорії соціального дарвінізму, яка виробила концептуальну схему для виправдання «колоніального підприємництва» шляхом застосування біологічних схем природного відбору та виживання людей і груп, найбільш придатних для пояснення соціальних явищ. Згодом це було доповнено методологією структурного функціоналізму, який пояснював соціальну стабільність з погляду суперпорядкової координації окремих частин світу із системою загалом. Відтак злиття логіки еволюціонізму та структурного функціоналізму, в тому числі через трансплантацію освіти у рамках культурного розмаїття, забезпечило основу асиміляціонізму як розуміння того, що через деякий час відмінності, у тому числі через навчання, перестають існувати внаслідок природного процесу асиміляції менших культур до культури домінуючого суспільства [27]. Відповідно, у такому разі до уваги не брались всі ті,

хто не міг пристосуватись до нової культури, в тому числі освітньо, причому незалежно від національної, мовної, етнічної та расової приналежності. А тому вони як меншість залишались обділеними конституційними гарантіями і при цьому як жертви ще й соціально чи психологічно зумовлено звинувачувалися за несприятливості свого положення у суспільстві.

Ситуація почала різко змінюватись після Другої світової війни, адже: з одного боку, розуміння культурних відмінностей з погляду соціальної аномалії по суті суперечило принципам свободи і рівності, що були стовпами західної ліберальної демократії; з іншого боку, придушення культурних відмінностей стало несумісним з формуванням міжнародного консенсусу, досягнутим, зокрема, прийняттям Загальної декларації прав людини у 1948 р., європейської Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод у 1950 р., Міжнародного пакту про громадянські та політичні права і Міжнародного Пакту про економічні, соціальні та культурні права у 1966 р., Американської конвенції про права людини в 1969 р. тощо. Відповідно, ці міжнародно-правові акти стали тим стрижнем, довкола якого невідомі групи у всьому світі почали та зуміли заявляти про свої права на рівність та різницю, якщо не на самовизначення, в тім числі у питаннях культури й освіти і їхньої політизації [27].

Це призвело до переосмислення культурних й освітніх прав як колективних прав, що створило підґрунтя для переосмислення суспільства та визнання культурного розмаїття як цінності демократичного поступу. Як наслідок, все те, що раніше було трактовано як загроза фундаменту ліберальної демократії, цивілізації, єдності, знань, прав, свобод і лояльності громадян, тепер почало сприйматись й інституціоналізуватись як невідмінний і потрібний аспект соціального та політичного життя. Хоча, на противагу, всі наявні соціальні відмінності, в тому числі й освітні, і мультикультуралізм у загалом неодмінно стали випробуванням не лише стабільності демократичних режимів, а й дійсності демократичних принципів у всьому світі [16], бо розмаїття культур, зокрема внаслідок фактичного різноманіття політичних та соціальних установок, волею або неволею слугує різним цілям для різних суспільно-політичних груп у різних країнах [15; 29]. Не став винятком у цьому зрізі і взаємозв'язок поміж освітою та політикою мультикультуралізму або, інакше кажучи, політика мультикультуралізму в освіті. Продемонструвати це ми хочемо як теоретично, так і практично, зокрема на кейсі Великої Британії після Другої світової війни.

Теоретична специфічність взаємозв'язку мультикультуралізму та освіти – це той факт, що ініціально мультикультуралізм, принаймні європейський, не був чи не стільки був зосереджений на

питаннях освіти, а натомість фокусувався на проблемах мігрантів із колишніх колоній європейських метрополій, а також на зменшенні ксенофобських настроїв до будь-яких меншин – лінгвістичних, етнічних, релігійних, расових – з боку більшості, особливо у випадку переселення меншин до країн-метрополій і їхнього прямого контакту з більшістю. Відповідно, впродовж дуже значного періоду часу існування концепту мультикультуралізму відсутньою була традиція критичної рефлексії щодо феномену мультикультурної освіти, а відтак і взаємозв'язку політики мультикультуралізму та освіти як таких [27]. А натомість, навіть попри розвиток культурного релятивізму, переважаючою була парадигма монокультурності в освіті, навіть попри те, що саме науковці постали першими, хто почав говорити про реальний мультикультуралізм у суспільному та політичному житті і контексті.

Але вже на стику середини 70-х – початку 80-х років ХХ століття розпочалось поступове поміщення культурного плюралізму та розмаїття в освіту, через що поступово почав формуватись, а згодом й інституціоналізуватись окремий напрям мультикультурної освіти, навіть попри те, що саме освіта завжди сприймалась як один з пріоритетних напрямів політики пристосування до культурних відмінностей. Головна причина такої ситуації була зумовлена розумінням, згідно з яким освіта розглядалась як вирішальна у процесах соціальної мобільності, адже саме завдяки кращій освіті невідомі соціальні групи можуть покращувати свій статус. У доповнення потрібно відзначити, що освіта стала предметною сферою політики мультикультуралізму лише тоді, коли відчутними стали освітні зміни стосовно трьох базових напрямів її розвитку: рівності освітніх можливостей, економічної ефективності освіти та взаємозалежності і партнерства в рамках освіти [18, с. 42]. Також треба відзначити, що цьому сприяла відмова теоретиків і практиків від раніше актуального постулату, згідно з яким політика рівних освітніх можливостей була обмежена непропорційно великою кількістю учнів, що належали до невідомі груп меншин, які погано навчалися через їхню генетичну неможливість або ж культурні депривації тощо [27]. Відтак замість побоювання «витягувати» неуспішних учнів зі спеціальних шкіл і робити їх частиною загальної системи освіти, рано чи пізно західні країни, зокрема під впливом культурних антропологів, все ж таки почали розуміти головною проблемою такого стану справ культурну неперервність і різницею між культурою освіти, сім'ї та суспільства [23].

Це постало своєрідним тлом входження принципу культурного плюралізму до системи європейської освіти, зокрема у формі мультикультурної освіти, навіть попри те, що про цей феномен говорили значно раніше і він набув особливої

та первинної популярності як політика, розроблена навчальними закладами Канади та США. Наслідуючи це було тим, що за доволі короткий період часу феномен мультикультурної освіти був взятий на озброєння як фахівцями та дослідниками освіти, так і невідомі групами чи меншинами, які звертались до нього як до продовження ранішніх форм політики мультикультуралізму. Навіть більше, бо до цього феномену почали апелювати й політики у країнах, які послуговувались мультикультуралізмом, зокрема як до пристосувального механізму, орієнтованого на відновлення соціальної і політичної згуртованості шляхом зменшення різниці та культурного дисбалансу через освіту, спрямовану на подолання нерівності [3; 11; 25]. Як результат, мультикультурна освіта почала виявляти у великому масиві форматів та опцій, навіть взаємно протилежних, деякі із котрих були антропологічно та демократично орієнтованими, а деякі – політизованими. Все це аргументує, що взаємозв'язок мультикультуралізму й освіти в одному випадку продиктований вимогами системи освіти й розмаїття культур, а в іншому випадку – політичними й соціально-економічними дивідендами та інтересами, які виходять за рамки сфери освіти [27]. І у такому розумінні в сучасному світі фактично немає відмінностей, бо ця логіка постановки питання про проблематику мультикультурної освіти властива для різних країн і регіонів світу, а тому й доволі поширена у них [11].

Із цього слідує, що мультикультурна освіта є не менш неоднозначною та вразливою в теорії, політиці і практиці, аніж загалом політика мультикультуралізму як такого [30]. Головним виявом цього слугує той факт, що взаємозв'язок освіти та мультикультуралізму осмислений неправильно ініціально та з різних точок зору, оскільки він акцентує увагу на різних цілях, зосереджується на різних групах, передає різні ідеї міжгрупових і міжкультурних відносин, а також пропонує різні погляди на сферу підготовки, зміни й реорганізації освітнього процесу. Це своєю чергою є підставою різних визначень мультикультурної освіти, зокрема як: ідеї і руху за освітні реформи та процесу, основною метою якого є зміна структури навчальних закладів [3]; форми опору й інструменту самозміцнення пригноблених завдяки і в рамках освітнього процесу [25]; потреби представників меншин і більшості різних статей та всіх расових груп завдяки освіті жити у злагоді в культурно розмаїттому суспільстві [18].

У такій палітрі визначень мультикультурної освіти неодмінно формуються дилеми взаємозв'язку політики мультикультуралізму і системи освіти, які типово стосуються, з одного боку, цільової групи чи груп мультикультурної освіти, а іншого – способу міжгрупових відносин, обраних для посилення культурного розмаїття через освіту [27]. Так, якщо мультикуль-

турну освіту розуміти як інституціоналізацію культурного розмаїття в освіті, зокрема щоб відповісти низці культур у тому чи іншому соціумі, то корисно розуміти, по-перше, хто є бенефіціарами мультикультурної освіти, та по-друге, те, як різні групи в рамках такої освіти представлені з погляду співіснування чи взаємодії і обміну. Відповідно, мультикультурна освіта може охоплювати доволі протилежні, несумісні або ж лише частково придатні для потреб культурно розмаїтого суспільства підходи. А це своєю чергою означає, що мультикультурну освіту, передусім за параметрами і цілями взаємозв'язку політики мультикультуралізму й системи освіти, потрібно поділяти на різні типи, зокрема на «освіту для культурно різних», або так званій «доброзичливий мультикультуралізм», та «освіту, орієнтовану на учнів» [8]. Крім того, потрібно розуміти, що мультикультурна освіта буває двокультурною або двомовною, а також монолінгвальною чи одномовною [33]. Тим не менш, спільна проблема різних опцій мультикультурної освіти полягає у тому, що, орієнтуючись головню на учнів, чиє культурне походження є «нетиповим» для системи освіти, яка передає передусім цінності домінуючої культури, ці опції відстають від цілей мультикультурності чи розмаїття культур, особливо у тому випадку, коли освіта розуміється повністю відповідно до бачення і цілей культурного плюралізму, тобто як перспективна «оркестровка» культурних відмінностей, рівності і соціальної згуртованості [27]. Тому різні моделі мультикультурної освіти не лише не транслюють ідеї культурного розмаїття, але й по суті залишаються асиміляціоністськими та інтервенціоністськими у своїх цілях і змісті, хоча й досі широко застосовуються на заході (як програми «освіти про культурні відмінності», «освіти розвитку», «міжкультурної освіти», «етнічних досліджень»), зокрема як засіб пристосування іноземців до вимог суспільства і його титульної культури. Хоч традиційно й існує наголос на тому, що будь-яке суспільство складається із багатьох культур, а члени цих культур мають право бути різними, оскільки культурне розмаїття збагачує суспільство [20, с. 186]. Але з розрахунку на те, що таким чином радше забезпечується не взаємодія та обмін між різними культурами, а їхнє співіснування між собою – звісно зі збереженням статусу титульних культур [27]. Все це означає, що навіть сьогодні – причому ми не оцінюємо, чи це добре або погано – мультикультурна освіта так і не набула достатнього потенціалу сприяти культурному розмаїттю, а натомість зводиться до етноцентричного мультикультуралізму [26] і відтак не повної можливості членів домінуючих груп почути голос невідоміючих меншин [14]. Інакше кажучи, теоретично і навіть практично це означає, що мультикультурна освіта пов'язана з багатьма

різними теоріями, політиками та практиками, які не відповідають чи лише частково відповідають потребам розвитку культурно складного і гетерогенного суспільства за принципами культурного плюралізму.

На цьому тлі доволі специфічною виявляється ситуація у Великій Британії. Сьогодні відомо, що британський дискурс про расу, культурне розмаїття й освіту почав розвиватися в 60-х роках ХХ століття, передусім у відповідь на зростаючу кількість іммігрантського населення з Вест-Індії (островів Карибського басейну), Індії, Пакистану, Бангладеш, Східної Африки. Але вже у 80-х роках ХХ століття цей дискурс став роздробленим та несумісним з доволі суперечливими освітніми теоріями мультикультурної і антирасистської освіти. Причому у ретроспективі, принаймні на початку ХХ століття, можливим виявилось побачити, що кожна із цих позицій втілювала і втілює лиш часткові істини, але жодна з них не є адекватною сучасній складній ситуації в сфері расових меншин у Великій Британії [22, с. 305]. Відповідно, така динаміка змін британського дискурсу щодо мультикультурної освіти потребує поетапного розгляду, в тому числі на предмет з'ясування його практичних виявів і наслідків.

Після Другої світової війни до Великої Британії прибували різні групи мігрантів з колишніх колоній, але вони були різними за віковою структурою. Типово серед мігрантів – особливо із Південної Азії – були дорослі люди і навіть цілі сім'ї, в яких народжувались діти вже у Великій Британії. Однак окрему частину серед переселенців – передусім з Африки і рідше Карибського Басейну – становили діти шкільного чи дошкільного віку, які мігрували разом із батьками. Враховуючи це, до 70-х років ХХ століття перша група мігрантів мала чисельну перевагу над другою, а тому це не суттєво впливало на структуру шкіл й освіти в країні. Тим не менше, вже із 60-х років ХХ століття помітними почали ставати освітні проблеми, які були загалом пов'язані з «чорною» та «азійською» міграцією саме дітей шкільного віку. Причому освітні проблеми, як і загалом проблеми, пов'язані з цими групами мігрантів, не можна було легко відмежувати від расистського неприйняття та сприйняття «чужості» переселенців. Не допомагали цьому і вже використовувані механізми врегулювання та протидії расовим стереотипам, в тому числі у рамках освітніх питань, зокрема «антикольорові упередження» або гуманізм Мартіна Лютера Кінга-молодшого, який підкреслював важливість судження про людину з погляду її власних достоїнств, а не за її фенотипом [21], а також вітання людей інших культур шляхом заохочення їхніх культурних практик поверхневими способами [31]. Річ у тім, що саме тоді, коли значна частка дітей мігрантів потрапила

до системи освіти, власне і почали визначатись питання про їхні відмінні потреби та несприятливе ставлення до них [22, с. 305]. Посилювалось це тим, що на тлі поширення расових упереджень й обговорення цієї проблематики у західній науці освіта почала ставати одним із основних місць расового гноблення. Виявлялось це у тому, що зростало масове невдоволення батьків-мігрантів щодо того, що їхні діти не здобували навіть базової кваліфікації, необхідної для працевлаштування, не кажучи вже про соціальну мобільність, до якої прагнули батьки [28]. Про це ще більше засвідчував той факт, що іммігрантська молодь, особливо африкансько-карибські хлопчики, дедалі частіше конфліктували з педагогами, безробітними та/або мали проблеми з законом [9]. Усе це навіть призвело до формування на початку 70-х років ХХ століття додаткових (суботніх) шкіл, які були організовані батьками-мігрантами для своїх дітей.

Вищеозначені процеси, зокрема станом на кінець 70-х років ХХ століття, мали щонайменше два наслідки. З одного боку, вони продемонстрували, що реалізовувана впродовж періоду від кінця Другої світової війни і до означеного періоду часу політика щодо напливу дітей іммігрантів, яка полягала в асиміляції та розпорошенні, виявилась недостатньо ефективною. Річ у тім, що далеко безсилимими були заходи щодо розв'язання базової, як вважалося, проблеми недостатнього володіння іммігрантами англійською мовою. Для цього їх поголовно навчали англійської мови як другої мови, а вже після цього розподіляли по різних школах і закладах освіти, намагаючись уникнути їхньої концентрації в одному центрі. Відповідно, таким чином досягалась лише інструментальна ціль – не дозволити концентрації частки дітей-іммігрантів в освітніх установах, оскільки це могло заважати можливостям асиміляції переселенців і посилювало їх роль. Як наслідок, діти-учні з сімей іммігрантів, особливо з перелічених вище частин і регіонів світу, сприймалися як проблема, а відтак освітня політика того часу була спрямована на «розв'язання проблеми».

З іншого боку, збільшення кількості іммігрантів, у тому числі одразу із дітьми дошкільного і шкільного віку, а також значні невдачі політики асиміляції зумовили потребу перегляду чи оновлення освітньої політики, в тому числі на предмет її реакції на випадки расової й етнічної ненависті до переселенців і на предмет збільшення потреби обізнаності педагогів про походження своїх учнів. Це особливо виразно виявилось саме починаючи з середини 70-х – початку 80-х років ХХ століття, вивівши означене питання на урядовий рівень зі значно більшою силою, ніж раніше. Однак результатом було те, що, з одного боку, у Великій Британії було ініційовано більш інтеграційний підхід до системи освіти, але з іншого

боку, саме на учнів-іммігрантів – як представників меншин, а не невіддільного складника суспільства (навіть тоді, коли вони були іммігрантами у другому поколінні) – й надалі покладався обов'язок адаптуватись до британського способу життя [12]. Паралельно з цим урядові комісії встановили, що расизм у той час діяв як чинник поганої освітньої діяльності учнів-іммігрантів [32]. Виявлялось це у тому, що на урядовому рівні було доведено зв'язок культурних упереджень та рівня IQ, негативні расові стереотипи до учнів із різних етнічних та расових меншин зі сторони педагогів і загальну недостатність підготовки вчителів для навчання у мультикультурному середовищі. Хоча й було продемонстровано, що навіть попри складнощі освіти у середовищі іммігрантів, це стосувалось передусім переселенців з Африки і регіону Карибського басейну, а не іммігрантів загалом.

Тому розв'язати таку ситуацію було запропоновано за рахунок не стільки антирасистських й асиміляційних стратегій, як це було раніше, скільки у формі так званого «інклюзивного мультикультуралізму» в освіті, зокрема в рамках програми «Освіта для всіх». Таким чином, мультикультурна освіта почала розглядатись як можливість всіх етнічних груп, як меншин, так і більшості, брати повну участь у формуванні суспільства, водночас дозволяючи і, за необхідності, допомагаючи громадам етнічних меншин у підтримці їхніх відмінних етнічних ідентичностей у рамках загальноновизнаних цінностей [10, с. 5] (також було взято ціль на відмову від стереотипу «дитини-іммігранта»). Тим не менш, така форма інклюзивного мультикультуралізму неодмінно мала свої рамки, і вони традиційно визначались розмитістю категорії загальноновизнаних цінностей, що врешті-решт залишало певні і навіть доволі суттєві «гарантії» для титульної більшості у Великій Британії. Дуже яскравим прикладом цього став той факт, що мовне розмаїття було визнано як позитивне надбання мультикультуралізму, однак ідея двомовної освіти (за винятком переходу на англійську мову) не пройшла, внаслідок чого мови етнічних меншин були обмежені домом і власне громадою етнічних меншин. Річ у тім, що за питання можливого вдосконалення рідних мов окремих громад повинна була відповідати не система загальноосвітньої школи у Великій Британії (за винятком ситуацій, коли це становить значний попит місцевостях і можливо), а натомість місцеві органи освіти за відповідальності за це самих громад. Подібним чином було відхилено будь-яку ідею і навіть поняття окремих шкіл етнічних меншин, зокрема «ісламських» шкіл, бодай попри традицію існування англіканських, католицьких та єврейських шкіл. Доповнилось це стратегією повного і впевненого віддалення від релігійного викладання у школах. У підсумку до середини 80-х – початку

90-х років ХХ століття ідея мультикультурної освіти в основному (хоч не декларативно) ігнорувалась урядом і лише поступово експериментувалась з деякими місцевими органами влади та школами. Виявлялось це у тому, що «мультикультурній освіті» бракувало мовного та релігійного розмаїття [4], а натомість вона згубно позначалась на мисленні та здібностях учнів. Хоча, на противагу, саме у цей період така ідея вдосконалення чи реформування системи освіти в умовах розмаїття культур почала дуже активно обговорюватись у британській і міжнародній науці, яка апелювала до переваг або мультикультурної, або антирасистської / асиміляційної освіти.

Це обмірковування позитивів і негативів мультикультурної та антирасистської освіти стало доволі зручним у політичному контексті 80–90-х років ХХ століття, адже дозволило урядам відтягнути розв'язання наявних проблем мультикультурної освіти або підійти до їхнього розв'язання частково у всі наступні десятиліття. Навіть більше, адже своєрідна ворожнеча у цьому напрямі своєю чергою призвела до біполярної конструкції мультикультурної освіти, яка лиш недавно почала руйнуватись, головню за рахунок кризи різних теорій антирасистської освіти. У практичному зрізі, зокрема на стику століть, це виявилось у тому, що внаслідок частковості і не повної охопленості мультикультурної освіти у Великій Британії ця країна й досі характеризується расово й етнічно поляризованими рівнями досягнень у системі освіти, релігійною, гендерною і секуляристською детермінацією системи освіти, а відтак і гібридною та неосязною моделлю освітнього мультикультуралізму [19].

Причому безпосередніх виявів означених проблем мультикультурної освіти у Великій Британії, як раніше було, так і досі залишається чимало й про них доволі періодично наголошували та наголошують провідні національні й урядові відомства цієї держави. Так, у 2001 р. британський Департамент освіти і навчання констатував брак точних даних щодо мовного розмаїття в країні і аргументував, що такий факт становить проблему з погляду можливості належного планування і забезпечення відповідної освіти та навчання [17]. Хоча водночас у 2002 р. було підраховано, що серед школярів, які проживали у Великому Лондоні, майже 68% з них вдома розмовляли понад 350 різними мовами, водночас посилаючись на англійську мову як домінуючу. Подібним чином станом на 2005 р. в Англії було налічено понад 700 тис. учнів, які розмовляли щонайменше 300 мовами, у Шотландії – 11 тис. школярів, які розмовляли щонайменше 104 мовами, а в Уельсі – 8 тис. дітей, які говорили 98 мовами [17]. Ситуація залишилась подібною і в наступному десятилітті, адже, приміром, згідно з результатами так званого

«шкільного перепису» 2011 р. 20% шкільного населення становили етнічні меншини, а майже половина з таких учнів (тобто близько 700 тис. осіб) говорили першою мовою, відмінною від англійської. Хоча, на противагу, етнічна та расова композиція педагогів шкіл не збігалась і досі не збігається з етнічним та расовим профілем учнів шкіл [2]. Адже, приміром, у всіх шкільних регіонах Англії (крім Лондона) понад 97% педагогів були «білими» [7]. Все це означає, що профіль системи освіти у Великій Британії лише частково був багатокультурним, і то за рахунок учнів, а не викладачів і навчальних програм, й це попри той факт, що етнічні меншини у віці від 16 до 19 років значно частіше відвідували заклади освіти, ніж білі люди того ж віку [5].

Тим не менш, це зовсім не нівелювало продовження виробленої у минулі десятиліття урядової позиції, згідно із якою система освіти у Великій Британії повинна забезпечуватись винятково у рамках одномовності. Цьому щонайбільше сприяли випадки різноманітних заворушень іммігрантських громад, які дуже часто британським політикумом розцінювались як «пов'язані з мовними ідеологічними дебатами стосовно ролі мов меншин у Великій Британії» [4], а відтак поставали причиною дискусій про позбавлення представників таких груп, передусім расових, громадянства, а не про подальші зміни політики мультикультуралізму в освіті [12]. Це, приміром, було причиною поміщення парадигми мультикультурної освіти в логіку отримання британського громадянства, яка, починаючи із 2002 р., почала включати вимогу про знання англійської (або валлійської чи шотландської гельської) мови, а згодом – про знання історії та традицій Сполученого Королівства (однак це ініціально не стосувалось переселенців з країн ЄС, а стало для них обов'язком лиш з 2007 р.) [24]. Доповнилось це тим, що приблизно в однаковий час британський уряд обмежив, а згодом і заборонив змогу жителів країни на безкоштовні підготовчі заняття для здачі національного екзамену із англійської мови й прагнув суттєво скоротити будь-які перекладацькі послуги. З однієї сторони, це мало заохотити іммігрантів до вивчення англійської мови, але, з іншої сторони, це суттєво вводило додаткові ліміти у політику мультикультуралізму в освіті. Через це чимало груп іммігрантів, особливо на тлі внутрішньої конкуренції між різними країнами їхнього походження, продовжували і продовжують вдаватись до практики формування додаткових шкіл для викладання дітям їхніх національних мов і культур, хоча це відбувається все рідше і рідше. Дослідники вважають, що такий хід подій і такі вимоги до іммігрантів були штучними та політизованими, адже політики, особливо з правого ідеологічного спектра, мали на меті зменшити імміграцію у Велику Британію [1].

Загалом у політичному контексті цікаво те, що освіта в умовах культурного розмаїття у Великій Британії спершу була недостатньо розвиненою через конкуренцію і протиставлення підходів мультикультурної та антирасистської чи асиміляційної освіти, а згодом, після «фіаско» антирасистських теорій, – внаслідок відсутності злагодженої позиції головних британських політичних сил. Річ у тім, що праві політичні партії критикують мультикультуралізм в освіті за його дестабілізуючий ефект, оскільки він сприяє партикуляризму і загрожує соціальній згуртованості, а ліві політсили – за те, що він неадекватно вирішує структурні нерівності, із якими стикаються учні – представники меншин. При цьому і праві, і ліві суто формально відзначають «потенціал мультикультуралізму, що безпомилково втілює в життя та усвідомлює етнічні і культурні відмінності» [19, с. 13].

Тим не менш, в останні два десятиліття, тобто на початку XXI століття, у Великій Британії ситуація фактично не змінилась і навіть погіршилась у контексті взаємодії і взаємної довіри різних культур та їх забезпечення освітою за логікою мультикультурності. Яскравим свідченням цього слугує той факт, що в 2017 р. злочини на ґрунті ненависті зросли на 29% порівняно з попереднім роком [13]. Це є безпосередньою причиною того, що сьогодні приблизно 40% британців вважають, що політика мультикультуралізму, у тому числі в освіті, значно підриває британську культуру та супроводжується зростанням недовіри до політиків і їхнього підходу до мігрантів й інших культур [6]. Відтак це означає, що уряд повинен посилювати політику, яка сприяла б мультикультурній ідентичності Великої Британії, боротьбі з дискримінацією стосовно мігрантів та людей інших етнічних, національних і релігійних приналежностей. У тому числі за рахунок більш мультикультурних та динамічних освітніх програм і проєктів із залученням більш охоплюючої історії Британської імперії та колоніалізму й інших мов, на відміну від англійської, які здатні розвинути і розширити гармонійні мультикультурні цінності. Адже лише так можна хоча б частково нівелювати так зване почуття «британськості», котре традиційно та історично (й навіть імперсько) властиве підданам Сполученого Королівства у рамках їхнього надто ієрархічного і навіть расового ставлення до етнічних та інших меншин і груп, що своєю чергою слугує причиною надмірної гордості перших та їхньої ненависті і злочинів проти других та навпаки. Інакше кажучи, лише таким чином завдяки інклюзивній освіті можна підвищити соціальну згуртованість мультикультурного суспільства у Великій Британії.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Відтак загальнотеоретично у нашому дослідженні аргументовано,

що антагонізм поміж мультикультуралізмом та антирасизмом тощо завжди був і залишатиметься хибною дихотомією, принаймні у системі освіти, особливо з огляду на те, що антирасизм програє мультикультуралізму методологічно. Тим не менш, і про це засвідчує практичний досвід Великої Британії, мультикультурна освіта дотримується надто оптимістичного погляду на вплив мультикультурних програм освіти на соціальне й економічне майбутнє учнів зі середовища меншин. Окрім того, і теоретично, і практично мультикультуралізм й освіта взаємодіють не завжди лінійно, адже дуже часто є предметом політизації цих питань і використання їх у власних цілях різних політичних акторів. Доповнюється це тим, що мультикультуралізм доволі слабкий, в тому числі у Великій Британії, в трактуванні соціально-економічних відносин влади на тлі освітніх процесів у середовищі розмаїтості культур, адже він надмірно узагальнює проблематику головно етнічних меншин в освіті, а не включеності освіти водночас місцевого / титульного (теж дуже гетерогенного) та немісцевого / іммігрантського населення у рамках формування багатокультурного суспільства. Теоретично це співвідноситься з загальноприйнятою позицією, згідно з якою жодні системи освіти не зможуть претендувати на те, щоби вчити цінностей інклюзивності та приналежності, якщо не будуть докладені достатні зусилля для того, щоби виправити переважання прав «найбільш замовчуваних народів світу». Практично ж це кореспондується з зауваженнями кількох останніх британських прем'єр-міністрів, зокрема Т. Мей, про те, що політика мультикультуралізму в освіті у Сполученому Королівстві виявилась не зовсім вдалою, а тому потребує або розширення й модифікації, або згорання за рахунок зовсім інших підходів. Це особливо вірно на тлі того факту, що освітні нерівності ще більше зростають у разі посилення соціально-економічних і політичних відмінностей тощо. Але із суто політичної сторони «недосконалість» освітнього мультикультуралізму в більшості впливових країн світу, в тому числі і у Великій Британії, є повністю виправданою. Адже державна політика, спрямована на встановлення довіри та взаємності між усіма складовими групами суспільства, з однієї сторони, сприяє інклюзивності демократії, однак, з іншої сторони, все-ж забезпечується за рахунок послаблення впливовості титульного (національного, мовного, етнічного тощо) ядра тієї чи іншої держави, що вважається недопустимим. Відповідно, оцінювання можливого поступу або реформування мультикультурної освіти в напрямі її все більшої лібералізації – це своєрідна гра між двома крайнощами (інклюзивністю та титульністю – «британськістю» у разі Великої Британії).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ager D. Ideology and image : Britain and language. Clevedon : Multilingual Matters, 2003. 208 p.
2. Aydin M. British Multiculturalism : Diversity Issues and Development of Multicultural Education in Britain. *Multicultural Education : Diversity, Pluralism, and Democracy : An International Perspective* / ed. by H. Aydin. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. P. 58–91.
3. Banks J., Banks M. Handbook of Research on Multicultural Education. New York : Macmillan Publishing, 1995. 882 p.
4. Blackledge A. Constructions of identity in political discourse in multilingual Britain. *Negotiation of identities in multilingual contexts* / ed. by A. Pavlenko, A. Blackledge. Clevedon : Multilingual Matters, 2004. P. 68–92.
5. Blackstone T. Towards a learning society : Can ethnic minorities participate fully? *Race relations in Britain : A developing agenda* / ed. by T. Blackstone, B. Parekh, P. Sanders. London, New York : Routledge, 1998. P. 52–72.
6. Booth R. Four in 10 think British culture is undermined by multiculturalism. *The Guardian Online*. 17 September 2018. URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/sep/17/four-in-10-people-think-multiculturalism-undermines-british-culture-immigration> (Last accessed: 10.04.2021).
7. Boyle B., Charles M. Education in a multicultural environment : Equity issues in teaching and learning in the school system in England. *International Studies in Sociology of Education*. 2011. Vol. 21. No. 4. P. 299–314.
8. Burnett G. Varieties of multicultural education. *ERIC Digest*. 1994. No. 98.
9. Coard B. How the West Indian child is made educationally sub-normal in the British school system. London : New Beacon Books, 1971. 51 p.
10. Education for all : Report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report). London : DES, 1985. 806 p.
11. Garcia R. Teaching in a Pluralist Society : Concepts, Models, Strategies. New York : Harper-Collins Publishers, 1991. 232 p.
12. Hearnden M., Sundaram V. Education for a Diverse Society : The Multicultural Classroom in the UK. *Cultural Diversity in the Classroom : A European Comparison* / ed. by J. Spinthourakis, J. Lalor, W. Berg. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012. P. 187–197.
13. Integrated Communities Strategy Green Paper : March 2018. *HM Government*. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696993/Integrated_Communities_Strategy.pdf (Last accessed: 10.04.2021).
14. Jones A. The limits of cross-cultural dialogue : Pedagogy, desire, and absolutism in the classroom. *Educational Theory*. 1999. Vol. 49. No. 3. P. 299–316.
15. Joppke C., Lukes S. Multicultural Questions. Oxford : Oxford University Press, 1999. 267 p.
16. Kymlicka W. The Rights of Minority Cultures. Oxford and New York : Oxford University Press, 1995. 387 p.
17. Language trends 2005 : Community language learning in England, Wales and Scotland : Key findings from a survey of local authorities, mainstream and complementary schools. London : CiLT, 2008.
18. Lynch J. Multicultural Education : Principles and Practice. London : Routledge and Kegan Paul, 1986. 230 p.
19. May S. Critical multiculturalism : Rethinking multicultural and antiracist education. London and New York : Routledge Falmer, 1999. 296 p.
20. McLaren P. Life in Schools. New York : Routledge, 2015. 318 p.
21. Modood T. The rise and fall of an anti-racism : From political blackness to ethnic pluralism. *The long 1960s : New left, new right and beyond* / ed. by G. Andrews, A. Hooper. London : Macmillan ; New York : St. Martin's Press, 1999.
22. Modood T., May S. Multiculturalism and education in Britain : an internally contested debate. *International Journal of Educational Research*. 2001. Vol. 35. P. 305–317.
23. Ogbu J. Anthropology and education. *The International Encyclopaedia of Education* / ed. by N. Postlethwaite, T. Husen. Pergamon Press, 1994.
24. Osler A. Testing citizenship and allegiance : Policy, politics and the education of adult migrants in the UK. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2009. Vol. 4. No. 1. P. 63–79.
25. Sleeter C. Empowerment through Multicultural Education. Albany : State University of New York Press, 1991. 340 p.
26. Spajic-Vrkas V. Pluriculturalism and education : Beyond the folklore of separation and the rhetoric of integration. *The Challenges of Pluriculturalism in Europe* / ed. by S. Bayer-Allen, V. Cucic. Baden-Baden : Nomos Verlagsgesellschaft and Europe House Zagreb, 2000. P. 155–166.
27. Spajic-Vrkas V. The Emergence of Multiculturalism in Education : From Ignorance to Separation Through Recognition. *Perspectives of Multiculturalism : Western & Transitional Countries* / ed. by M. Mesić. FF Press, 2004. P. 87–101.
28. Stone M. The education of the black child in Britain : The myth of multiracial education. London : Collins Fontana, 1981. 286 p.

29. Suarez-Orozco M. Migration, minority status, and education : European Dilemmas and Responses in the 1990s. *Anthropology and Education Quarterly*. 1991. Vol. 22. No. 2. P. 99–120.
30. Suzuki B. Curriculum transformation for multicultural education. *Education and Urban Society*. 1984. Vol. 16. No. 3. P. 294–322.
31. Troyna B. Racial inequality in education. London : Tavistock, 1987.
32. West Indian children in our schools : Interimreport of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Rampton Report). London : DES, 1981.
33. Young J. Education in a multicultural society : What sort of education? What sort of society?. *Canadian Journal of Education*. 1979. Vol. 4. No. 3. P. 5–21.