

УДК 168.522:37011

Василь Ткаченко



## КРИЗА МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ І ПРОБЛЕМИ ЄДИНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*У статті* проаналізовано причини кризи мультикультуралізму та проблеми єдиного освітнього простору.

*Ключові* слова: Європа, Україна, мультикультуралізм, єдиний освітній простір, глобалізація, криза.

Освіта посідає першорядне значення в процесі формування і утвердження загальнолюдських суспільних цінностей. Зокрема це стосується такої актуальної проблеми для України як перехід від тоталітаризму до демократії й відкритого суспільства, соціально відповідальної держави. Відкрите суспільство неможливо побудувати на зразок промислового підприємства чи аграрного комплексу – його можна лише духовно виростити в собі і своїх дітях. Саме тому головним показником такого суспільства виступає культурний, науковий та освітній критерій. Зрозуміло, що освітній процес в даному контексті розглядається не просто як розвиток сукупності методичних і дидактичних принципів, котрими керуються педагоги, а насамперед як осмислення і примноження того суспільного досвіду, що навчає людей уникати помилок та ефективно жити й творити у сьогоднішні, або, вдаючись до компетентісного принципу ЮНЕСКО, “навчає жити разом”.

У відкритому суспільстві наука і освіта інтерпретується як безперервний процес вирішення проблем, де раціональність сприймається через критику. Саме критика інтерпретується К. Поппером як “величезна повага, яку одна розумна істота виявляє другій розумній істоті” [1]. Тут насамперед йдеться про підвищення рівня освіти й виховання громадянської позиції підростаючого покоління з урахуванням: матеріальних, соціальних та психологічних умов, в яких розвиваються й ростуть школярі та студенти; етнічного середовища, де відбувається становлення особистості; міжнаціональних відносин, які за умов кризи мультикультуралізму можуть призвести до громадянського відчуження а то й протистояння, інспірованого екстремістськими силами. В Рекомендації Rec(2001)15 Комітету Міністрів Ради Європи з питань викладання історії в Європі у 21 столітті зазначається, що “основні виклики завтрашнього дня на європейському континенті називають в галузі освіти і культури” [2].

### Запаморочення глобалізмом

Нове тисячоліття розпочалося за умов вражаючих, справді тектонічних змін, які фундаментально впливають на людство. Глобалізація, піднесення нових економічних сил, ріст інформаційних технологій, глибокі геополітичні зміни і відкриття нових ринків – все це означає скорочення відстаней, активізацію зв'язків між різними географічними регіонами, все більш інтенсивну мобільність і нові різноманітні потоки міграції. Молоді динамічні нації Сходу, що шукають собі “місця під сонцем”, кидають виклик старіючим у демографічному відношенні суспільствам Заходу. Життя людини стало інтенсивно підпадати під прямий чи опосередкований вплив різноманітних культур і подій, що відбуваються водночас у здавалось би віддалених частинах світу. Внаслідок глобалізації розвиток відносин між національними державами і людьми став набувати стрімкого, екстремального, а в ряді випадків навіть і хворобливого підтексту.

Останній виявляє себе за умов падіння внутрішнього імунітету спротиву з боку найбільш розвинутих індустріальних суспільств, де культура постмодернізму засвідчила собою превалювання “зверненої на себе людини, людини-індивідуаліста, самозакоханого, егоцентричного, орієнтованого на споживання, на кількість (на шкоду якості) з непостійною і ексцентричною природою... Мінливі смаки, негайний зиск, возвеличення внутрішньої сфери й особистісних інтересів, реалізація своїх здібностей і можливостей та відповідна фізична форма стали невід’ємними елементами нинішнього часу”. У підсумку внутрішньою мотивацією людини стало постійне й однобічне прагнення до задоволення і щастя: “Дуже часто молоді люди вважають за краще жити лише в теперішньому (“життя сьогодні”), лякаючись будь-якого виду довгострокових зобов’язань (робота, шлюб, діти), будучи нездатними захищати свої принципи і бути відданим подружжям чи утримувати сім’ю” [3]. У підсумку суспільство втрачає відчуття спільності історичної долі і переймається прагматичним житейським принципом: “кожен за себе, а Бог за всіх”.

За цих умов автохтонне населення Європи, проповідуючи ідеали абсолютної свободи й індивідуалізму, демонструє підчас своє невміння поєднувати особисту свободу з принципами суспільної користі, реалізації своїх зобов’язань перед суспільством. В той же час молоді й невлаштовані іммігранти, сконцентровані в своєрідних передміських “етнічних гетто”, заявляють про себе як про динамічну й досить консолідовану групу, перейняту духом солідаризму і відданості традиційній культурі та соціонормативним засадам своєї старої батьківщини. Відповідаючи на запитання, “Що ж сталося із Європою?”, відомий голландський політик правого штибу (Партія Свободи) Герд Вілдерс ставить такий діагноз: “Найбільша проблема Європи – не лише сьогодні, але вже впродовж десятиліть – це культурний релятивізм. Це привело до сьогоднішньої ситуації, коли європейці не знають, чим вони мають пишатися і хто вони насправді – і все внаслідок уведених так званими лібералами і лівими концепцій, які стверджують, що всі культури тотожні” [4]. Отже, у протистоянні соціонормативних цінностей автохтонного населення Європи та іммігрантів, вдаючись до фразеології радянських часів, об’єктивно зійшлися “два світи, два способи життя”. Що це, як не ознаки кризи європейської моделі лібералізму в площині етнонаціональних стосунків?

Ці обставини поставили ряд запитань і перед сферою освіти. Як може зарадити педагогічна думка в даній ситуації? У який спосіб можна активізувати в суспільстві дух толерантності? Які стратегії можуть стати корисними для педагогічної практики? Адже недарма голова комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жак Делор зазначав: “наші сучасники потерпають від запаморочення, розриваючись між процесом глобалізації, прояви якого вони спостерігають і часто підтримують, і пошуками своїх коренів, опори в минулому, належності до тієї чи іншої спільноти. Освіта має зайнятися цією проблемою, оскільки більш, ніж будь-коли, вона є учасником процесу зародження нової всесвітньої спільноти і виявилася в самому центрі проблем, пов’язаних з розвитком особистості й різноманітних спільнот. Завдання полягає в тому, щоб надати можливість всім без виключення виявити свої таланти і увесь свій творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації кожним своїх особистих планів. Ця ціль є домінуючою” [5].

### **Мультикультурна освіта**

Ще донедавна здавалось, що в зазначеній царині освітнього процесу не мало б бути якихось проблем. На рівні теоретичного дискурсу науковці свого часу дійшли до консолідованої думки про те, що мультикультурна освіта (англ. – multicultural education) являє собою: 1) концептуальну ідеологічну течію в освітній практиці сучасного демократичного суспільства; 2) освітню стратегію, яка представляє собою послідовні навчальні процеси (організація, реалізація, результат) з метою вирішення освітніми засобами проблем, що виникають в суспільстві у процесі еволюції національних держав та постколоніальних міграційних процесів. Йшлося про те, що опрацювання навчальних програм і сама організація навчального процесу в рамках стратегії мультикультурної освіти має бути орієнтованою на подолання культурної відчуженості школярів та студентів, на

визнання й розвиток основоположних демократичних цінностей: прав людини, свободи, демократії, солідарності, плюралізму.

Як світоглядна позиція, мультикультурна освіта проголошувалася щонайновішим освітнім інститутом в процесі осмислення і реалізації ідентичності сучасної людини. Найбільш важливі функції мультикультурної освіти вбачалися в: 1) створенні нового освітнього середовища як важливого стабілізуючого фактору громадянського суспільства; 2) зниженні міжетнічної напруженості; 3) вихованні толерантності у взаємовідносинах представників різних культур. Особливого значення в мультикультурній освіті надавалося одночасному вивченню мов етнічних меншин та домінуючої культури. В іпостасі концепції і стратегії освіти, мультикультурна освіта позиціонувалася як прямо протилежна теорії асиміляції в процесі соціалізації особистості [6].

В контексті зазначеного окреслювалися і шляхи включення в педагогічний процес ефективних форм і методів розвитку і виховання школярів та студентів на основі етнокультури, що вбирала в себе щонайцінніше, що було створено віковою мудрістю народів і знайшло своє яскраве відображення в народній естетиці. Вважалося, що включення в мультикультурну освіту естетичних уявлень різних етносів дозволить ефективно розбудувати розмаїтий етнокультурний простір, де підрастаюче покоління буде сприймати красу різноманітних етнічних традицій, звичаїв і обрядів. Йшлося про те, що етнокультура розвивається на основі спадкоємності, традицій і результатів творчості багатьох поколінь, а відтак, накопичуючи в собі багатий історичний, духовний, естетичний досвід, має важливе значення для розвитку загальної культури, формування творчих здібностей і естетичного смаку особистості. І в цьому був свій сенс, адже освіта мала б враховувати і кількісний фактор нарощування інтенсивності міграції населення в сучасному світі, і якісний фактор росту національної самосвідомості, пов'язаний, зокрема, й з появою низки нових держав на пострадянському просторі.

Більше того – відстоювалася думка, що мультикультурна освіта все ширше захоплює й соціокультурні цілі сучасної освіти. Малось на увазі розбудову освіти на принципі культурного плюралізму, визнання рівноцінності і рівноправ'я усіх етнічних і соціальних груп у складі даного суспільства, проголошення недопустимості дискримінації людей за ознакою національної чи релігійної належності, статі чи віку. Все це мало б допомогти обернути різноманіття суспільства на позитивний чинник його розвитку, забезпечити прискорену адаптацію людини до швидкоплинних умов існування, сприяти у формуванні дедалі більш многогранної картини світу. Передбачалось, що чим більше особливостей різних культур буде знати учнівська молодь та студенти, тим більше вони будуть розуміти вчинки та погляди представників цих культур. А це вже, мовляв, шлях до утвердження толерантності в суспільстві, поваги до інших і визнання їх права на власну ідентифікацію на засадах загальнолюдських цінностей [7].

### **Мультикультурні горизонти Європи**

Варто наголосити, що мультикультурна освіта не залишилась лише на рівні теоретичного дискурсу, а набула своїх практичних форм. Поштовхом до її активного впровадження стали теоретичні напрацювання американських авторів, які й увели цей нині широко використовуваний термін ще в ранні 1970-ті роки. В практичній площині навчальні плани щодо мультикультурної освіти були введені в Канаді, головним чином як пошук відповіді на виклик франко-канадського руху проти англізації: тут урядові кола вирішили збалансувати квебекський рух підтримкою ряду менш численних етнічних громад, в тому числі й української. Так само і в Австралії перші відповіді в сфері освіти в мультикультурному контексті з'явилися у 1970-х роках.

Слід віддати належне й Європі. Хоч термін “мультикультурна освіта” у 1950-х роках ще не з'явився, проте в Європі вже було здійснено ряд практичних кроків саме в цьому напрямі. Після “економічного дива” п'ятдесятих років у більшості країн з відносно високими потоками імміграції (Франція, Німеччина, Бельгія та Нідерланди) вчителі й політичні діячі зосередили свою увагу на подоланні лінгвістичних проблем в школах. З одного боку, було

вжито заходів, пов'язаних із розвитком вивчення мов країн, що приймали іммігрантів; з другого боку – особливого значення набувало надання дітям можливостей зберегти їх рідні мови і культури таким чином, щоб повернення на батьківщину могло бути забезпеченим в будь-який час. Зокрема були створені багаточисельні проекти, які можна було назвати мультикультурними: їх головною метою було пізнання схожості й різниці на лінгвістичному, релігійному й культурному рівнях.

В 1970-х деякі країни, внаслідок зростаючого числа іноземних дітей в школах, навіть подбали про створення нових дослідницьких напрямів – таких як *Auslanderpedagogik* (педагогіка для іноземців) у ФРН, або ж *Pedagogie d'accueil* (педагогіка приймання) у Франції, метою яких була реалізація особливих, “окремих” заходів посередництва для адаптації іноземних дітей. Щоправда, із плином часу, ця ідея була сильно розкритикована внаслідок сильного ризику “асимілюючої” педагогіки. Однак в 1980-их роках, коли відбулося певне зміщення в оцінці процесу асиміляції, теоретичні напрацювання й практичні стратегії посередництва стали тяжіти до переходу від *мультикультурної* до *міжкультурної* педагогіки, а відтак стали набирати уже певної завершеності, хоча й досить умовної [8].

Отже, у освіті тієї ж Франції тривалий період розвитку мультикультуризму як ідеології виховання особистості відбувався у три етапи і складався під впливом соціальних умов, що стрімко змінювалися. А це, в свою чергу, обумовлювало зростання педагогічних потреб у освоєнні нових ідей і освітніх стратегій. Основною характеристикою I етапу (50–60-ті рр. XX ст.) була демократизація і реформування середньої і вищої освіти з метою створення рівних умов отримання якісної освіти для представників національних культурних і релігійних меншин. На II етапі (70 – половина 80-х рр. XX ст.) здійснювалося послідовне вжиття заходів, спрямованих на виховання особистості, готової жити у багатонаціональному соціумі і створення умов гуманного і культуротворчого навчання представників національних меншин, дітей іммігрантів. А вже III етап (середина 80–90-ті рр. XX ст.), пов'язаний з тенденцією повернення до політики асиміляції, став періодом кризи мультикультурної освіти. Саме в цей період стали окреслюватися нездоланні протиріччя у вирішенні проблеми побудови змісту освіти: між державною офіційною ідеологією, націленою на виховання іммігрантів насамперед як громадян Франції, з одного боку, й цінностями релігійної культури країни походження африканських іммігрантів [9].

В галузі вищої освіти політика щодо іммігрантів теж мала свою специфіку. З одного боку, було підписано ряд двосторонніх договорів щодо співробітництва з рядом країн, що розвиваються (Марокко, Сенегал, Алжир), де йшлося, зокрема, про визнання французьких дипломів та створенні спеціальних умов для навчання студентів у Франції. Разом з тим, з другого боку, у зв'язку з масовим осіданням зарубіжних студентів на території Франції, було введено обмежувальні заходи для тривалого проживання, ужорсточення правил прийому щодо рівня оволодіння французькою, а також взято курс на обов'язкове повернення в країну походження. Були здійснені заходи щодо підготовки культурних еліт для іноземних держав, акцентувалось на необхідності виховання в їх середовищі національної самосвідомості. Одночасно педагогічна громадськість стала активно осмислювати й підтримувати діяльність ісламських організацій та студентських союзів з метою виховання серед їх членів толерантності щодо європейської культури.

### **Від “мультикультурної” до “міжкультурної” освіти**

Інтеграція в Європейське співтовариство, інтернаціоналізація освіти і її модернізація у відповідності до положень Болонської декларації сприяли у Франції розвитку нових форм адаптації іноземних студентів – Національний центр з питань університетського й шкільного життя (CNOUS), державні стипендії й гранти тощо. Так, в Сорбоні та інших університетах країни були організовані спеціальні центри орієнтації й інформації, мета яких – допомогти іноземним студентам звикнути до високого рівня елітної системи освіти у вузі. Виникає інститут тьюторства чи наставництва, який гарантував студенту-новачку підтримку, здійснювану в режимі індивідуальних консультацій і тренінгів, а також спеціальних програм щодо самовизначення в професіональному й культурному відношенні.

Наповнювалася педагогічним змістом стратегія підготовки для іноземних держав відповідної культурної еліти, толерантною як до європейських, так і до східних цінностей. Одним із перспективних напрямів стало виховання ісламських священнослужителів, які б сповідували цінності діалогу культур Сходу і Заходу. З цією метою здійснювалася педагогічна підтримка уже наявних студентських об'єднань, організовувалися ісламські факультети в інститутах і університетах, котрі часто виконували функції центрів щодо інтеграції арабських та інших іммігрантів у європейське суспільство. Більше того, для підготовки вищих мусульманських релігійних кадрів, адаптованих до європейських умов, у Франції було створено три інститути: теологічне відділення Ісламського інституту Великої мечеті Парижа, Європейський інститут гуманітарних наук Сен-Леже Фужере в Ньєврі, Ісламський університет Франції (згодом – Паризький інститут вивчення ісламу) [10].

Зрозуміла річ, що згодом політика мультикультуралізму вийшла поза національні рамки окремих держав і набула міжнародного характеру. Так, Рада Європи уже в 1970-х рр. прийняла стратегію мультикультуралізму і мультикультурної педагогіки. В 1970 конференція Міністрів винесла свою першу резолюцію (№35), звертаючи увагу на дітей робітників-іммігрантів у державах, членах Ради Європи. Була встановлена так звана “стратегія двостороннього руху”, покликана забезпечити, з одного боку, інтеграцію цих дітей до шкіл приймаючої сторони, а з другої – підтримати культурні й лінгвістичні зв'язки з країною їх походження, аби полегшити можливе повернення в школу на батьківщині. Подальші конференції (1973 в Берні, 1974 в Страсбурзі, 1975 в Стокгольмі, 1976 в Осло) також зверталися до проблем, пов'язаних з освітою робочих-іммігрантів, а також до можливостей збереження зв'язків з мовами і країнами походження.

Тут хотілось би ще раз звернути увагу на один здавалось би незначний, але аж надто принциповий момент. З середини 1980-х Рада Європи стала сприяти здійсненню тих освітніх проектів, які більше не розглядалися як *мульти-* або ж як *транскультурні*, а замість цих термінів стали вдаватися до терміну “*міжкультурна освіта*”, який відображав собою “*взаємодію*”, а не паралельне існування чи співіснування різних культур. Акцентувалося на тому, що у “*міжкультурної*” перспективи є свій освітній і політичний вимір: *взаємодія сприяє найшвидшому розвитку співробітництва й солідарності*, ніж відносини домінування, конфліктів, неприйняття й виключення. Ці засади стали особливо важливими для усвідомлення їх Україною після 1989 р., оскільки Рада Європи стала розширювати своє співробітництво з Центральною і Східною Європою й допомагати цим регіонам розвиватися, акцентуючи увагу на права людини й права меншин. Основні проекти: “Демократія, права людини, меншини: освіта і культурні аспекти” (1993–1997) та “Групи, що працюють над правами окремих культур” були присвячені меншинам. Ще одним важливим для України напрямом стали дослідницькі програми, що стосуються “ідентичності”, оскільки люди в основі своїй мають складну (множинну) індивідуальність, що відноситься до елементів різних культур (цінності, символи, усі види культурних особливостей) [11].

### **Криза чи справжній провал?**

Те, що довго визрівало в тиші кабінетів серед експертів Ради Європи – перехід від *мультикультурної* до *міжкультурної* освіти, від *співіснування* до *взаємодії* – раптом набуло гучного розголосу у політичних заявах провідних державних керівників світу. Виступаючи на зборах молодіжної організації Християнсько-демократичного союзу (ХДС) у жовтні 2010 р., канцлер ФРН Ангела Меркель визнала повний провал спроб побудувати мультикультурне суспільство в Німеччині: “Очевидно, що мультикультурний підхід, котрий передбачав щасливе життя бік о бік один з другим, повністю провалився... Ті, хто хоче стати частиною нашого суспільства, повинні не тільки дотримуватися наших законів, але й говорити на нашій мові”. А відтак, продовжувала Меркель, “вивчення мови має стати обов'язком іммігрантів, як це було раніше, а не добровільною опцією, як це відбувається нині” [12].

Подальші події засвідчили, що висловлену Ангелою Меркель думку щодо загрози мультикультуралізму для європейського способу життя поділяє не лише багато німецьких

виборців, але й ряд провідних європейських політиків. На початку лютого 2011 р. прем'єр-міністр Великобританії Девід Камерон заявив таким чином: “Нам не вдалося створити таке суспільство, в якому б прагли жити представники різних культур. Вони не почувають себе частиною суспільства. В той же час ми дозволяємо цим монокультурним групам те, що йде врозріз із цінностями європейського суспільства”. Через декілька днів з приводу мультикультуралізму висловився президент Франції Ніколя Саркозі: “Моя відповідь однозначна: так, це провал. Ми не хочемо показного відправлення релігійних обрядів на французьких вулицях. Ми проти намагання наvertати інших у свою віру на території Французької республіки. Французьке національне співтовариство не хоче змінювати свій спосіб життя, рівність між мужчиною і жінкою, вільне відвідування школи дівчатками. У нас світська країна, молитва нікого не бентежить, але ми не хочемо показного відправлення релігійних обрядів на вулиці” [13].

Суть проблеми, судячи з усього, полягає не в тому, що іммігранти, живучи в Європі, мають право зберігати свою мову, релігію, культуру й самобутність. Корінь зла, на думку відомого російського експерта, керівника центру з вивчення ксенофобії і недопущення екстремізму Інститут соціології РАН Еміля Паїна полягає в тому, що концепція “мультикультуралізму” розпочиналася з добрих намірів, “але з плином часу ця концепція вже являє собою протилежність засадничій, в ній виродилися всі гуманістичні ідеї, вона не залишає місця свободі людини. Вона робить цю свободу меншою”. В реальному житті “мультикультуралізм призвів до геттоїзації етнічних громад. В громадах Лондона, Парижа і Берліна жінка-туркеня чи пакистанка захищена у меншій мірі, ніж у своїх ісламських державах. В громадах закони держави не діють”. Відтак “кризою мультикультуралізму в Європі назвали той стан, за якого держава і суспільство представлені у вигляді розрізаних спілнот, що живуть бік о бік, але таких, що не співпрацюють, не ідентифікують себе в якості єдиної держави”. Вихід вбачається в одному, основою державної політики в поліетнічному суспільстві “має стати політика громадянської ідентичності” [14].

На нашу думку, було б передчасно говорити, що ідея “мультикультурності” є нежиттєздатною в принципі. І досвід США та Канади є наочним тому свідченням. На відміну від Європи, американці навчилися досить безболісно інтегрувати мільйони іммігрантів з різних країн, домагаючись від них вивчення мови, закону і культури Сполучених Штатів. Однак тут має бути суттєве застереження: США традиційно вважаються “країною іммігрантів”, де корінним населенням є лише американські індіанці, які, в силу історичних передумов, не змогли покласти в основу громадянського життя країни свій традиційний спосіб життя і свою систему цінностей. Таку роль в умовах Сполучених Штатів відіграла так звана система цінностей WASP – білих, англосаксонців, протестантів. Відтак іммігранти з інших культурних регіонів і віросповідань в більшій чи меншій мірі мали рахуватися із цією англосаксонською традицією. Така модель в Новому Світі складається вже понад півтора століття і вважається досить ефективною. Але це не значить, що вона може служити взірцем для європейських держав, які не є “націями іммігрантів” (чи надовго?), і де суспільство до останнього часу складалося все-таки на основі культурних цінностей і мови автохтонних титульних націй.

Традиційно у Німеччині вважалось, що німцем можна народитися, але важко стати. Відтак у країні помилково гадали, що іммігранти, які в середині ХХ ст. виконували роль дешевої робочої сили, відразу ж покинуть країну, коли в них відпаде потреба. Так, зокрема, накопичивши грошей, поступило багато іспанців, італійців і португальців, які приїздили на роботу в Німеччину. Не те сталося з іммігрантами із Туреччини і країн Північної Африки. Розрив у рівні життя їхніх країн походження і Європи виявився настільки великим, що іммігранти стали залишатися й перевозити до Німеччини свої сім'ї, обзаводитись дітьми. Німці, які не сподівалися на таке тривале проживання мігрантів, не доклали належних зусиль якщо не для їх асиміляції (що характерно для Франції), то хоча б більш глибокої інтеграції. До того ж сотні тисяч арабів, які наводнили нині Європу, демонструють ще більшу нехоть до прийняття європейського способу життя.

У підсумку, зазначає провідний експерт фонду “Спадщина” Аріель Коен, “новоприбулі “нові європейці” не хочуть опановувати мову, знайомитися з культурою Європи, нехтують суспільними інститутами, віддаючи перевагу варитися у власному середовищі. Часто-густо, вони не просто зберігають свою релігію, але вибирають її найбільш екстремістські форми”. За цих умов толерантність, яка є однією із головних постулатів сучасного європейського суспільства, виявилася “під загрозою вичерпати себе, зіткнувшись з небажанням мігрантів приймати європейські правила життя”. Останні парламентські вибори в країнах Старого Світу показали, що безліч європейських виборців стали все більш радикально налаштованими й не бояться нині показати себе не толерантними щодо іммігрантів. Вони масово голосують за представників правих партій, які обіцяють повернути країни до традиційного європейського укладу життя, або боротися з радикальним ісламом [15].

### **Криза як момент істини**

Було б легковажно намагатися зводити не толерантні настанови виборців чи заяви політичних діячів Європи лише до площини політичної психології у сфері етнонаціональних відносин. Всі ці етнічно-расові передсуди й національні фобії мають глибокі соціальні передумови і являють собою лише зовнішній прояв нової фази світової кризи, яка із стадії фінансово-економічної переростає нині в фазу соціально-політичну – набуваючи тим самим рис всеосяжної і комплексної світової кризи. Досить кинути погляд у недалеку ретроспективу, як відразу проясниться, що причина ординарна до банальності – тренд народного гніву завжди легше всього повернути в річище національно-расового протистояння [16].

Перші ознаки комплексності триваючої нині всеосяжної кризи виявили себе в березні 2010 року, коли Європейський Союз (насамперед Німеччина) відмовили Греції в широкій фінансовій допомозі. Афіни змушені були вдатися до жорсткої економії асигнувань на соціальні потреби, що викликало масові протести трудящих, часто-густо забарвлені антиімміграційними настроями. Більше того, – греки не приховували свого розчарування й щодо партнерів по Європейському Союзу (насамперед німців), які раптом не виявили бажання фінансувати соціальні програми Греції. Ситуація набула відтінок скандалу, коли у ЗМІ навіть взялися обговорювати химеричну ідею продажу Грецією деяких із належних їй островів Німеччині за борги, які накопичилися у Афін перед Берліном.

Однак німецьким коментаторам довелося недовго іронізувати – в червні 2010 р. масові безпорядки розпочалися уже в Берліні. Німці протестували не так бурхливо як греки, але не менш завзято і послідовно. Саме в цей час виявив себе елемент іноетнічної участі: серед протестуючих було багато вихідців із азійських країн, що надало протестам дещо “ненімецького” колориту. Ось тоді в жовтні канцлер ФРН Ангела Меркель і висловилася проти мультикультурності, натякаючи, що представники некорінних груп населення не сприйняли ані трудову етику німців, ані характерний для них тип економічної й політичної поведінки.

В тому ж таки жовтні хвиля протестів проти пенсійної реформи сколихнула Францію. До французів похилого віку приєдналися студенти, а в цілому колони протестуючих на вулицях мали досить строкатий багатоетнічний склад. Ефект доміно проявив себе під час сплеску обурення в Італії. Цікаво, що першим поштовхом до загострення ситуації у січні 2010 р. стали події в м.Розарно в провінції Калабрія (південь Італії), коли відбулися зіткнення між місцевим населенням та іммігрантами із країн Африки. В основі конфлікту були вкрай тяжкі умови праці африканських робітників у передмістях на сільськогосподарських роботах. Пік протестів прийшовся на листопад 2010 р., коли італійські студенти, протестуючи проти підвищення плати за навчання, захопили Колізей, щоб провести там свої акції. У грудні студентські протести запалахотіли вже у Великобританії. Аналітики стали відверто сумніватися у життєздатності моделі “європейської соціальної держави”.

Увесь 2010 рік тривав у Сполучених Штатах під знаком протесту, який, на відміну від європейської підкресленої демонстративності, відзначався буденним і діловим характером, виявивши себе у електоральній формі. Довибори у Конгрес США у листопаді 2010 р. принесли успіх республіканцям. Раптом з’явилося безліч незадоволених президентом

Барак Обама: великий бізнес претендував на щедрішу антикризову підтримку, а пересічний обиватель, навпаки, вважав що ця підтримка аж надто велика. Консервативна “біла Америка” глибинних материкових штатів, не насмілюючись вийти за рамки політичної коректності і висловити своє невдоволення “надто смуглим” президентом, постаралась каналізувати свої етно-расові фобії у форму “чистої” критики соціально-економічного курсу президента Барака Обама. Засвідчивши свої настрої протесту, громадяни США утрималися на середній лінії і не дозволили політичному суперництву перерости в параліч влади.

І в цьому немає нічого дивного. Згідно з гіпотезою “світсистемного аналізу” відомого американського теоретика Імануїла Валлерстайна, нинішній світ у своїй архітектурі поділяється на “ядро”, “напівпериферію” та “периферію”. У нинішньому світі “ядро” у образі США володіє могутньою ресурсною й інфраструктурною силою капіталу. Це зона досить поміркованої і комфортабельної монополізації ринків, де ресурсів, як правило, більш-менш достатньо для всіх помітних учасників ринку. Серед ділових кіл можлива договірна, навіть підкреслено цивілізована поведінка. Принаймні у їх розпорядженні є надзвичайно ефективний апарат координації, що дозволяє уникати соціальної напруженості.

Це принципово відрізняє “ядро” від “периферії”, де олігархи постійно втягнуті в переділ влади і власності, жорстко інтригують один проти одного, не дозволяючи оформитися сильній владі, щоб не потрапити під неї. Периферія є зона, звідкля ресурси утікають, оскільки нема ради як їх утримати. Від цього ринкова й політична конкуренція набуває жорсткого характеру, аж до взаємного знищення. Державний апарат в зоні “периферії” вкрай слабкий, оскільки ефективні соціально відповідальні держави там є не лише непромірно дорогими, але й, на випадок політичної революції, могли б загрожувати експропріацією місцевих еліт [17].

Яскравим свідченням цьому стали події на Близькому Сході та в Північній Африці, де в повній мірі проявили себе результати боротьби за переділ ресурсів. Тут “мильні бульбашки” фінансової кризи 2008 року не зникли, а стали перетікати такими ж спекулятивними бульбашками на продовольчі ринки. Зростання соціальної напруженості викликало хвилю народних революцій, а ті, у свою чергу, привели до подорожчання нафти. Відтак, вже в котрий раз ми стикаємось із феноменом “іронії історії” – знову на гребені народного незадоволення дехто зумів нагнати ціни і нагріти руки.

Але, попри всі побічні результати, за словами Генерального секретаря ООН Пан Гі Муна, “за цими подіями лежить бідність, корупція й дефіцит демократії... Слід насамперед поважати волю народу. Репресії і недотримання прав людини ведуть до кризи і нестабільності” [18]. В цілому “панарабська революція”, як її означає відомий український аналітик А.Гальчинський, стала ще одним фрагментом комплексної світової кризи. На його думку, ця “революція має незаперечний зв’язок із подіями всесвітньої революції 1968 р., що охопила тоді США і Францію, Німеччину і Японію, Мексику і Туніс, десятки інших країн світу і була оцінена науковою аналітикою як вияв кризи світоглядних цінностей євроцентризму, кінець епохи модернізму, як “час розриву”, “усвідомлення меж” між суспільством, що вже використало свій конструктивний потенціал і відходить у минуле, і суспільством, що пробуджується, що має повернути людині найголовніше – її достоїнство, власне “Я”, її індивідуальність... Відповідно з цим виокремлюється по суті єдиний за своїм суспільно-історичним навантаженням ланцюг взаємозалежних подій становлення “постновітнього світу”: всесвітня революція 1968 року як “початок розриву” із старою епохою – Велика антикомуністична революція 1989–1991 рр. – час поглиблення відповідного розриву і нинішня арабська революція – новий цикл цього поглиблення. Все це суттєвим чином уточнює наше розуміння суті останніх подій на Півночі Африки та Близькому Сході, дозволяє оцінити їх у більш широкому – глобально-історичному контексті” [19].

### **В зоні “подвійної периферії”**

Тривожна невизначеність в українському політикумі щодо осмислення місця і ролі так званої “помаранчевої революції” в цьому довгому ряду світових революційних сплесків, ба навіть бажання оцінити події на столичному Майдані як вияв “проплаченого бунту” – є лише



свідчення того, що Україна об'єктивно перебуває, так би мовити, в досить делікатному становищі периферії капіталістичної світсистеми. В силу геополітичних умов що склалися в світі, квалості громадянського суспільства в Україні й відсутності чіткої й доступної для широкого розуміння консолідуючої загальнонаціональної ідеї, влада впродовж 20 років свідомо створювала для себе соціальну опору в образі нового класу власників, що розбагатів на процесі несправедливої приватизації. Їх економічний курс призвів до різкого соціального розшарування суспільства. В той же час державна бюрократія, яка мала б не допустити зростання соціальної напруженості, на практиці сама стала зрощуватися з бізнесом й діяти з ним в унісон.

Врешті-решт, неоліберальний курс ринкового фундаменталізму, який не доклав жодних зусиль для створення соціально-відповідальної держави, завів країну в глухий кут. За оцінкою директора Інституту економіки й прогнозування НАН України Валерія Гейця, друга хвиля кризи у світі може стати для України спусковим гачком: “Якщо загориться, там чи там – ми обов'язково будемо мати серйозну ситуацію”. Внутрішні загрози йдуть від того, що “модернізація виробництва відбувається надзвичайно повільно, або не відбувається взагалі. Коштів на модернізацію важко знайти, тому що інвестори у всьому світі не вірять, що відбудеться відновлення економіки, а тому вкладають гроші в активи, які можна буде потім швидко реалізувати”. Ситуацію, на його думку, можна було б поправити за рахунок стримування надмірного зростання прибутків вітчизняних олігархів і структурування цих прибутків у напрямі надприбутків, однак “податки на надприбутки так і не увели, проводячи податкову реформу”. А за цих умов відновлення цінової конкурентоздатності можливе лише за рахунок девальвації: “іншого виходу немає” [20]. Розвиток подій у цьому напрямі, зрозуміла річ, посилює соціальну напругу в суспільстві.

Створилася доволі інтригуючи ситуація: доводиться лише гадати, на якій стадії кризи деякі політичні сили спробують спрямувати соціальний протест у русло загострення етнонаціональних відносин. Так, травневі події 2011 р. у Львові, судячи з усього, могли бути вже першою ластівкою, що знаменувала б прихід сезону дестабілізації. Але тут можна тішитися тим, що Конституційний суд України визнав незаконним використання червоного прапора Перемоги, оголосивши таким, що не відповідає Конституції, закон “Про увіковічення Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 рр.”. Це крок, відповідно, вніс у суспільство певний елемент національного примирення. Але чи надовго?

Ситуацію ускладнює те, що в контексті “світсистемного аналізу” Валлерстайна – “ядро”, “напівпериферія” і “периферія” – Україна дрейфує в периферійну зону впливу, де домінує Росія. З одного боку, в плані економічному та ідеологічному, до ролі “периферії” стара Європа відносить увесь пострадянський простір, де Росія відіграє роль своєрідної “напівпериферії”. З другого боку, в плані політичному і воєнному, більша частина пострадянських країн, а віднині й Україна, перетворюється в “периферію”, підконтрольну російським інтересам. Складається враження про наявність такого розкладу: російські війська беруть на себе гарантії безпеки газопроводів і захисту Заходу від небажаних наслідків з боку ісламського світу; а Європа, із свого боку, йде на визнання російської воєнної могутності, розширюючи одночасно економічне співробітництво. Більше того, в Європі все частіше чуються голоси на користь перетворення НАТО в реальну систему європейської безпеки, яка б включала в себе і Росію. Після того, як Україна заявила про неприєднання до НАТО, в Росії антинатовська риторика згасла, а співробітництво з північноатлантичним блоком посилилось. Із цього слідує, що Україна, в силу порозуміння між “старою Європою” і Росією, потрапила до своєрідної зони “подвійної периферії”, що суттєво звузило її дії щодо самостійного маневру на шляху свого цивілізаційного вибору.

За даних умов маємо не допустити ситуації, коли зростання соціальної напруги в суспільстві ті чи інші політичні сили могли б спрямувати у русло етнонаціонального протистояння. Оця примітивна “каналізація” кризових процесів в площину, що стосується національної ідентичності, періодичні спалахи кампанії за надання російській мові статусу державної, – все це травмує процес формування національної самосвідомості не лише етнічних українців, але й усіх громадян України, без огляду на факт їх етнічної належності. В

азарті аж надто політизованої полеміки мало хто звертає увагу на те, що в реальному житті йдеться не про заперечення російської мови як факту українських реалій, і будь-які спекуляції тут недоречні (кожна дитина має знати як мінімум – українську, російську чи іншу рідну мову, та ще одну з європейських мов – насамперед англійську).

Тим часом, в ході такого протистояння у тій штучно відсовується принципова проблема: чи процес “мультикультурності”, від якого вже відмовляється Європа, відбуватиметься у нас за рахунок пригнічення української мови як державної, а чи корелюватиметься з етнічним складом населення України та світовими процесами у сфері етнонаціональних відносин? Тут оцінка мала б відбуватися “за гамбурзьким рахунком” – адже йдеться про стратегію розвитку України, розбудову сучасної української громадянської нації, її національної та громадянської ідентичності. Власне – буде вона українською, чи якоюсь ще? А якщо не українською, то якою? Культурний релятивізм, який утверджує умовний, відносний характер соціонормативної культури, моральних уявлень та понять, за даних умов може зіграти злий жарт. Мовляв, байдуже яка культура і мова – чи то українська, чи будь-яка інша – головне щоб добре жилося і копійка водилася.

До мовної проблеми слід ставитися делікатно і виважено. У найсучасніших дослідженнях мова розглядається як щонайважливіший засіб комунікації, що безпосередньо бере участь у структуруванні соціального простору, створюючи мовну інтерпретацію світу. Мова формує знання і поняття, що впливають на розуміння соціальної дійсності. Соціологія комунікації, в основі якої лежить мова і мовленнєва поведінка, нині нерозривно пов’язана з теорією суспільства (Н.Луман), характеризується складною багаторівневою ієрархією комунікативних систем. В той же час мова являє собою важливий засіб здійснення влади (Р.Барт), більше того – визначається як інструмент соціальної влади (М.Фуко, Р.М.Блакар). В цілому мова визнається “носієм різних соціальних практик та інструментом, що формує соціальний простір європейської людини” [21].

Ось тут, у контексті функціонування української мови в нашому суспільстві, своє вагомє слово мають сказати саме освітяни, бо саме освіта є на сьогоднішній день практично єдиною сферою публічного життя, де є підстави говорити про реальну, а не міфічну українізацію. Для значної частини дітей школа стала єдиним місцем, де вони хоча б частково перебувають в українському мовному середовищі.

### **“Мультикультурність” по-українськи**

Зрозуміло, за роки незалежності сталися значні зрушення у сфері мовної політики української школи. Знову таки, йдеться не про якусь форсовану насильницьку українізацію, а про виконання положення Конституції України та відповідного законодавства про освіту, де закріплено державний статус української мови, визначено місце мов національних меншин, що і є ознакою рівня демократичності тої чи іншої країни. Не все ще так добре, як би хотілося. В середовищі освітян, зокрема, набуло розуміння того, що визнання за українською мовою державного статусу ще не означає переважання української мови в повсякденному спілкуванні школярів.

У мовній політиці відбулися суттєві позитивні зміни (відсоток учнів, які навчаються українською мовою зріс за роки незалежності від 47,5 % у 1988/89 навчальному році до 80,4 % у 2007/08 навчальному році), але ситуація у сфері мовної політики продовжує змінюватися. Так, згідно даних Білої книги національної освіти України, у 2007 р. 85 % дітей дошкільних, 80 % учнів денних загальноосвітніх, майже 60 % учнів професійно-технічних, 83–86 % студентів вищих навчальних закладів навчалися українською мовою. Разом з тим російською мовою відповідно навчалися 14 % дошкільнят, 19 % школярів, майже 40 % учнів професійно-технічних закладів та 14–17 % студентів вишів. Оскільки українська мова має в повному обсязі забезпечувати свою інтеграційно-консолідуючу, організаційну та інформаційну функції в суспільстві, маємо і в подальшому розгортати роботу щодо *створення в освіті єдиного україномовного простору*. Звісно, тут не йдеться про якийсь адміністративний диктат чи “кавалерійську атаку” чергової політичної кампанії, а про тривалу й настирливу працю – насамперед у напрямі підвищення рівня інтелектуального

наповнення україномовної продукції, в тому числі й за рахунок перекладної іноземної літератури. Вільне володіння українською мовою у всіх вищих навчальних закладах не виключає читання окремих курсів різними мовами світу, залежно від актуальності навчального предмету та компетентності того чи іншого запрошеного викладача.

Реалізація цієї вимоги потребує комплексного послідовного вжиття заходів адміністративного, науково-методичного, роз'яснювально-пропагандистського характеру. Українська мова в галузі освіти повинна реалізуватися: як навчальний предмет; як основний засіб комунікації і здобуття знань з інших (не мовних) сфер пізнання; як засіб розвитку та саморозвитку школяра і студента, творчого самовираження і утвердження особистості в суспільстві. Володіння українською мовою слід було б вважати одним із основних критеріїв оцінки професійної придатності викладачів, керівників навчальних закладів.

Однак на заваді стає оця сама “мультикультурність”, від якої сахаються в Європі, але яка канонізується в Україні при тому, що несе в собі низку все наростаючих проблем. З одного боку, у шкільній практиці забезпечується право національних меншин в регіонах їх компактного проживання на отримання освіти рідною мовою. І це правильно, адже часто-густо ці меншини проживають тривалий час як автохтонне населення далеко не в першому поколінні. Так, зазначається в Білій книзі національної освіти України, в цілому у 2008/2009 навчальному році українською мовою навчалося 3 608 725 учнів; російською – 779 423 учні; румунською – 21 671 учень; угорською – 16 407, молдовською – 4 756, кримськотатарською – 5 644, польською – 1 389, болгарською – 80, словацькою – 79 учнів. Поза всяким сумнівом, ці статистичні дані наочно ілюструють той факт, що в Україні забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток їх етнічної ідентичності.

Але це лише половина справи. Чи сприяє така модель навчання, при недостатньому рівні оволодіння українською мовою, процесу повноцінної інтеграції представників національних меншин в український соціум? Підсумки досліджень шкіл національних меншин на Закарпатті висвітлили наявність ряду проблем. Учні цих шкіл недостатньо володіли українською мовою для соціалізації в українському суспільстві. В тій же Білій книзі зазначається, що ця обставина робить їх часто неконкурентоспроможними при вступі (тестуванні) та навчанні у вищих навчальних закладах. Промовистим фактом є те, що у 2008 році більшість випускників, які здобули освіту мовами національних меншин, виявили бажання скласти тести не українською, а саме своєю рідною мовою навчання. В той же час, у Закарпатській області у вишах I–II рівнів акредитації угорською мовою могли навчатися лише 95 студентів, а румунською – 85 в Чернівецькій області. Ще 1 тис. студентів могли продовжувати навчання угорською мовою у вишах III–IV рівнів акредитації у Закарпатській області. Зрозуміла річ, не всі випускники угорських чи румунських шкіл хотіли б спеціалізуватися на ниві філології. Але для здобуття іншої спеціальності вони мали б знати на належному рівні українську мову. На жаль, цього поки що не досягнуто [22].

Чи сприяє така модель навчання, *при недостатньому рівні оволодіння українською мовою*, процесу повноцінної інтеграції представників національних меншин в український соціум? Події літа 2011 р. в Берегівському районі, коли місцевою владою було узаконено виконання угорського гімну під час відкриття сесії районної ради, висвітлюють тим самим цілий ряд проблем. В цілому у етнічному складі Закарпатської області українці складають 80,5 %, угорці – 12,1 %, румуни – 2,6 %. Берегівщина – особливий район області, де угорське населення становить більшість – 76,3 %. У складі самого міста Берегове українці складають 38,9 %, угорці – 48,1 %, роми (цигани) – 6,4 %. За оцінкою заступника голови Закарпатської обласної ради Андрія Сербайло, “на Берегівщині проживає потужна і численна угорська національна меншина, однак культурні, мовні й інші потреби угорців у Закарпатті забезпечені більш ніж чудово – про це добре знають усі закарпатці”. Проблема однак у тому, що серед мешканців цього регіону лише кожен шостий розуміє українську мову [23]. Часто-густо випускники цих шкіл змушені отримувати вищу освіту в Угорщині, де їх радо зустрічають,

проголосивши курс на спрощену процедуру надання громадянства. До речі, процедура передбачає складання новонаверненими громадянами присяги а вірність Угорщині.

І тут постає друга проблема – громадянської ідентичності. Нині в Україні йде паралельно (але на різному рівні й з різною інтенсивністю) двоєдиний процес формування громадянської (політичної) нації при одночасному посиленні самоідентичності української титульної нації. Так само триває процес ідентифікації представників різноманітних національних меншин і корінних народів. У цьому процесі громадянський (політичний) фактор і фактор етнічний діалектично взаємопов'язані. На думку нині покійного і всіма нами шанованого професора Сергія Кримського, “зараз ми розвиваємося у напрямі утворення політичної нації. Вона в певному розумінні співпадає з поняттям громадянства. Ми – громадяни однієї держави. Політична нація це – український етнос плюс інші етноси, *що визнають базову роль українських цінностей, визнають українську ідею (курсив наш – Авт.)*” [24].

Ми вже наголошували, що ставлення до української мови, бажання оволодіти нею – один із показників виконання компетентісної вимоги ЮНЕСКО – “навчитися жити разом”. Ця проблема досить прискіпливо вивчена професором Вадимом Васютинським у Інституті соціальної та політичної психології НАПН, і, судячи з усього, набула вже значного громадського резонансу [25]. Особливу увагу привертають дві тези, які описують ті психологічні бар'єри, які стоять на заваді більш глибокого порозуміння між певними представниками етнічних громад. Перший бар'єр – *“нездатність або небажання частини російськомовних громадян бодай у певному обсязі вдаватися до україномовного спілкування”*. Тут, очевидно, залишається сподіватися, що час і терпіння, а також добра воля людей здолають цю перешкоду, бо немає іншого виходу на шляху утвердження практичної двомовності як вивчити українську мову. Звісно, ще краще знати і якусь третю, приміром, англійську мову. А головне – викорінювати із своєї свідомості будь-які упередження щодо іншого народу, його історії, мови та культури.

Другий бар'єр у викладі Васютинського викликає більшу тривогу: “в українському ментально-культурному просторі відбулася ґрунтова *деінтелектуалізація україномовних сфер і жанрів та деукраїнізація сфер і жанрів інтелектуальних*”. Ця проблема набагато складніша, і тут, очевидно, не обійтися без широкої державної підтримки гуманітарної сфери в цілому. В разі наявності процесу “деінтелектуалізації україномовних сфер і жанрів” відбувається порушення ще одного документу Ради Європи – “Європейської хартії регіональних мов чи мов меншин”, де чорним по білому зазначено, що *“захист і розвиток регіональних мов чи мов національних меншин не повинні здійснюватися на шкоду офіційним мовам і необхідності їх вивчення (курсив наш – Авт.)*” [26]. Тут ми маємо на увазі й те, що національне законодавство України має подбати про забезпечення чіткої, прозорої, зрозумілої мотивації для вивчення української мови. А таку мотивацію може забезпечити лише належне інтелектуальне наповнення україномовних сфер і жанрів.

А в цілому, обидві найбільші мовні спільноти – українська і російська – мають більш ретельно підходити до проблеми пошуку взаємно прийняттого компромісу. Нині в якості оптимальної серед науковців розглядається така версія: “україномовні” мають погодитися, що російська мова буде в Україні у широкому вжитку завжди, а “російськомовні” мають зрозуміти, що час безроздільного панування російської мови минув, що жити в Україні й бути вільним від будь-яких зобов'язань перед державною мовою неможливо.

### **“Мультикультурність” по-російськи**

Справжньою “притчею во язицях” стала для України проблема вибору свого цивілізаційного курсу: “з Європою, чи з Росією?”. В 20–30-і роки ХХ ст. ця проблема вирішувалася “шляхом перевиховання” через Соловецькі табори: гасло Миколи Хвильового “Геть від Москви, орієнтація на психологічну Європу!” тоді було досить жорстоко знято з порядку денного – національне відродження 1920-х років було фактично розстріляне. Нині інші часи – питання слід, поза всяким сумнівом, вирішувати цивілізовано. Але яким має бути механізм вирішення? Європа практично відмовилася від політики мультикультуралізму. За словами прем'єр-міністра Великобританії Девіда Камерона, “політика мультикультурності

нас підвела, настав час лібералізму з мускулами”, а відтак “Європі пора проснутися і побачити, що відбувається в її країнах. Під загрозою не лише наші життя, але й сам життєвий уклад” [27]. Росія з цього приводу в лютому 2011 р. зайняла своєрідну позицію: за словами президента РФ Д. Медведєва, країна не повинна “дати себе спровокувати на розумування навколо краху мультикультури” [28].

В цілому Д. Медведєва можна зрозуміти: в Європі криза мультикультуралізму ще невідомо чим закінчиться, а Росія ось уже впродовж першого десятиріччя XXI ст. веде тривалий дискурс навколо поліетнічного характеру російського суспільства. Це, зазначається в офіційній “Концепції національної освітньої політики” (далі – Концепція), пов’язано не лише з “багатомовністю і полікультурністю, поліцивілізаційністю і поліконфесіональністю, але й історичною духовною спільністю народів і культур Росії” [29]. Більше того, як зазначалося в матеріалах, що передували прийнятті Концепції, “особливу актуальність дана проблематика набуває у зв’язку з тенденцією до наростання в суспільстві етнонаціональної ксенофобії аж до тероризму” [30]. Відтак завданням національної освітньої політики РФ Концепція проголошувала “включення в число головних пріоритетів освіти (поряд із власне освітніми цілями) також і цілі духовної консолідації багатонаціонального народу Росії в єдину політичну націю”.

Дискусія навколо Концепції йшла в руслі критики закону РФ “Про освіту (1992/1996/2002) та, власне, всього періоду 1990-х років, який, на думку диспутантів, засвідчував про відсутність нової, виразної і конструктивної концепції, яка б пояснювала сутність, характер і вектор етнонаціональних процесів на сучасному етапі російської історії. Пояснювали це як впливом суб’єктивного чинника – “недоопрацюванням нової національно-державної ідеї”, так і об’єктивного – “при відносно невеликій сукупній питомій вазі у складі населення (близько 20 %) етноси в Росії в силу ряду причин виступають як самостійні суб’єкти соціального простору, що мають власні (в тому числі – у сфері мови, культури і освіти) потреби, інтереси і цілі”. Як спадщина 1990-х, коли суб’єктам Федерації було обіцяно “стільки суверенітету, скільки вони зможуть осилити”, в російській освітній процес тоді було включено понад 75 мов народів Росії, із них і нині 30 виступають (в різному обсязі) як мови навчання (проти 18 в 1988 р.). Відтак у сукупності, на школи з неросійською мовою навчання уже стало припадати 13,5 % учнів. Щоправда, в Татарстані на школи з рідною мовою освіти припадало 48 % дітей (проти 12 % у 1991 р), в Башкортостані – 38 %, в Бурятії – 33 %.

Відтак, учасники дискурсу висловили свою стурбованість тим, що ці республіки стали виступати самостійними суб’єктами із власними інтересами і цілями, в тому числі в сфері мови, культури і освіти. З одного боку, така ситуація розглядалася як об’єктивно закономірна, оскільки в поліетнічному соціумі, що трансформується в громадянське суспільство, процес складання нової по організації і змісту культури розвивається одночасно і на етнічному, і на загальнодержавному рівні. В силу цього “виникає конфлікт інтересів між політично домінуючим етносом, що відстоює в тій чи іншій формі загальнодержавні консолідаційні цілі, з одного боку, та рештою етносів, котрі прагнуть (кожен окремо) побудувати свою власну, і при тому самодостатню систему культури, з другої”. З другого боку, мовляв, цим скористалися деякі політичні сили суб’єктів РФ, які намагалися понизити рівень зв’язків із російською мовою і культурою, та стали переслідувати ціль “зробити національну школу фактором культурної автономізації і герметизації етносу, використати його як інструмент етнічної мобілізації в національно-політичних цілях переведення в односторонньому порядку федеративних відносин у конфедеративні, а в остаточному підсумку зробити її одним із інструментів виходу із загальноросійського модернізаційного процесу і переорієнтації на “ісламський” сценарій модернізації і взагалі на зовнішні центри модернізаційного розвитку” [31].

В час обговорення Концепції було акцентовано увагу на тому, що в 1990-ті рр. в “Законі про освіту” не знайшла свого належного відображення “та важлива обставина, що в умовах Росії роль основного ретранслятора цінностей світової культури і роль культурного

*інтегратора в цілому виконує російська культура”* (курсив наш – Авт.) Слід акцентувати, що в підсумковому офіційно прийнятому документі ця теза була опущена – тут здебільшого вдалися до загальноприйнятних для сучасної ліберальної думки політичних максим: “зміцнення єдності культурного і освітнього простору, забезпечення умов збереження і розвитку усіх мов народів Росії, збереження системою освіти національних культур, регіональних культурних традицій і особливостей, недопущення національної, релігійної та мовної переваги”, а також “опрацювання змісту загальної гуманітарної освіти на бікультурній, білінгвальній, а також полікультурній основах з використанням діалогу культур, співставного аналізу”. Таким чином, в офіційному документі на ролі російської культури як суспільного інтегратора дипломатично не акцентувалося.

Однак, після офіційного ухвалення Концепції наказом Міністерства освіти і науки Росії за №201 від 3 серпня 2006 р., трактування документа уточнювалося, так сказати, в робочому порядку. Головний розробник Концепції – директор Інституту національних проблем освіти Міністерства освіти і науки РФ М. Кузьмін – наголосив, що в процесі соціалізації підростаючого покоління мають враховуватися два основні компоненти: 1) національно-регіональний, який забезпечує етнічну самоідентифікацію дитини; і 2) федеральний, що *“формує загальногромадянську ідентичність на базі російської культури і російської цивілізації”* (курсив наш – Авт.) [32].

Про провідну роль російського народу, його культури і мови у формуванні російської громадянської (політичної) нації наголошувалося у виступі президента РФ Д. Медведєва перед керівництвом обох палат Федеральних зборів 17 січня 2011 р. (цитуюмо на мові оригіналу): “Вне всякого сомнения, особое внимание должно уделяться русской культуре. Это костяк развития нашей многонациональной культуры... Русские являются самым большим народом нашей страны. Русский язык является государственным” [33]. Цей заклик не залишився без уваги з боку громадського руху “Російська мова в школах Татарстану”, активісти якого взялися з допомогою листів проінструктувати керівництво шкіл і батьків школярів, як їм реалізувати законне право на вивчення російської мови. Міністр освіти і науки РФ А. Фурсенко поставив завдання розширити єдиний освітній простір до меж СНД: “Ми можемо і повинні добиватися того, щоб наш єдиний освітній простір став прикладом для інших країн і співтовариств” [34].

Отже, в контексті відходу від концепції мультикультурності Росія давно опередила Європу й практично перейшла за допомогою створення єдиного освітнього поля до формування єдиної громадянської нації на основі російської культури і російської цивілізації. Таким чином, і в Європі, і в Росії курс на мультикультурність збанкрутував. Так що Україні в даному випадку не доведеться вирішувати для себе традиційну аж до банальності дилему: “обирати проєвропейський, чи проросійський курс?”. Висновок напрошується сам собою – курс має бути “проукраїнський”. У нашій внутрішній політиці немає іншої альтернативи як іти в руслі настанов ЮНЕСКО: “навчитися жити разом”. В нашому випадку – як громадян України.

### **Підстави толерантності**

Навчитися жити разом – це, насамперед, пошук шляху до консолідації нації. За визначенням відомого чеського дослідника Мирослава Гроха, на процес консолідації впливають як об’єктивні показники (економічні, політичні, мовні, культурні, релігійні, географічні, історичні), так і їх суб’єктивні відображення в колективній свідомості. Особливо важливими є три складові: 1) історична “пам’ять” про спільне минуле, що трактується як “доля” спільноти; 2) насиченість та інтенсивність мовних і культурних зв’язків; 3) соціальна рівність всіх членів групи, організованих у громадянське суспільство [35].

Важливість цих чинників є неперехідною. В силу обставин, що нині склалися в Україні, нам *хотілось би наголосити на пріоритетності саме третього фактору*. Йдеться насамперед про те, що без поступу у напрямі розбудови громадянського суспільства й демократії всі інші попередньо означені проблеми – як усвідомлення спільності історичної долі, так і забезпечення інтенсивності мовних зв’язків – неминуче будуть вирішуватися в

недемократичний спосіб. А в подальшому, якщо дійде до суспільної деформації, самі проблеми історії й мовлення врешті-решт будуть поставлені в контекст збанкрутованої “мультикультурності” й стануть для України тим самим деструктивним фактором, що неодмінно викликатиме соціальну напруженість.

Що ж стосується нашої вітчизняної історії, то для її виваженого аналізу слід покладатися не лише на власне наукове сумління, але й на документи Ради Європи. У її рекомендаціях від 1996 року зазначається, що “історична освіта має бути вільною від політики. Історія для істориків, а не для політиків і ідеологів”. У іншій рекомендації Комітету міністрів Ради Європи від 2001 року зазначається, що “викладання історії не повинно перетворюватися в інструмент ідеологічних маніпуляцій” [36]. Натомість викладання історії має переслідувати такі завдання: виховання активних і свідомих громадян; стати вирішальним фактором у примиренні, визнанні, розумінні та взаємній довірі між народами; відігравати основну роль у розповсюдженні основних цінностей, таких як терпимість, права людини і демократія.

Останніми роками в Україні відбулися плідні дискусії щодо вивчення історії на академічному рівні та викладання цього предмету у школі та вищих навчальних закладах. І не слід драматизувати ситуацію, коли історія час від часу переписується. Ми маємо виходити з того, що абсолютної тотожності між поняттям “історична реальність” і поняттям “знання реальності” немає і не може бути. На визнанні цього факту тримається історична наука, яка являє нам події минулого не як раз і назавжди написану “універсальну історію”, а як численні версії академічних досліджень історії, які в шкільних підручниках однак мають трансформуватися у якусь тимчасову консолідовану версію, яка відповідає сьогоденному виклику часу і тій фазі суспільного розвитку, яку проходить Україна.

Плідні дискусії із зарубіжними вченими, зокрема із сусідніх країн, є звичайною міжнародною практикою. Однак слід зважати на те, що на сьогодні все ще триває процес самовизначення України стосовно Росії, і навпаки – самовизначення Росії стосовно України. До того часу, доки цей процес не визріє, написання якогось спільного для України і Росії підручника історії, як на нашу думку, є завданням передчасним. Росія, відповідно до своїх національних завдань має писати підручник, формуючи “загальногромадянську ідентичність на базі російської культури і російської цивілізації”, а Україна, відповідно, – на базі української культури й європейської цивілізації.

Та, власне, завдання про написання спільного підручника і не ставиться. Інша справа – вести постійний діалог з російськими освітянами, так само як і з представниками інших країн, обмінюючись думками з приводу тих чи тих актуальних проблем виховання толерантної особистості на ґрунті історичних знань. Ніхто із учасників наукового дискурсу не може претендувати на знання історичної істини в останній інстанції. Історична істина є лише істина певного моменту пізнання, а тому неминуче буде переглядатися за інших обставин. Отож, будемо сподіватися, нові покоління візьмуть на себе відповідальність у пошуку відповіді на ті запитання, які постануть перед ними.

Те ж саме стосується й так званої “проблеми двомовності” в Україні. Ні в Росії, ні в Німеччині, Франції чи Великобританії, як бачимо, так проблема не стоїть. В основу розбудови громадянської нації поставлено мову титульного етносу, при підтримці всього культурного та мовного багатства національних меншин. Як мудро з цього приводу висловився академік Іван Дзюба: “Хто насправді є в Україні двомовним: ті, хто обстоює українську мову, добре володіючи й російською, знаючи російську культуру, – чи ті, хто воює за “двомовність” задля права не знати українську мову й українську культуру, ігнорувати їх? Де є більший культурний потенціал? Де наша історична перспектива? І чи не спрямовані галасливі пропагандистські кампанії нібито на захист російської мови – насправді на захист безкультур’я, лінощів і малограмотності основної маси нашої бюрократії на всіх рівнях (не кажучи, звісно, про “геополітичний” чинник)” [37].

Сумлінні історики, звісна річ, усвідомлюють цей факт і підтримують зазначену вище позицію. Справа за політичними лідерами, які б мали всерйоз, а не на публіку, зайнятися

оптимізацією суспільно-політичного життя України, виробити відповідну консолідовану стратегію, оголосити свого роду мораторій на експлуатацію в контексті референдуму тих тем (зокрема мовну проблему), які за нинішніх умов нагнітання політичних пристрастей та недостатнього рівня політичної культури розколюють як суспільство, так і сам політикум.

### Список використаних джерел

1. *Ноттурно М.* Открытое общество и его враги: сообщество, авторитет и бюрократия // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 95.
2. *Рекомендація Rec(2001)15* Комітета Міністрів Государств-членом по вопросам преподавания истории в Европе в 21 веке // [tandis.odihr.pl/.../hre.../CoE%20Rec%202001%2015%20RUS.pdf](http://tandis.odihr.pl/.../hre.../CoE%20Rec%202001%2015%20RUS.pdf)
3. *Портера А.* Межкультурное образование в Европе: эпистемологические и семантические аспекты // <http://www.dssser.h10.ru/PorteraA.html>
4. “Мультикультурный кризис” в Европе // <http://alex-sibiryak.livejournal.com/66335.html>
5. *Делор Ж.* Образование: необходимая утопия // <http://www.diaghilev.perm.ru/g11/media/sotrud/infl.htm>
6. *Психологическая энциклопедия:* [http://mirslouvrei.com/content\\_psy/multikulturnoe-obrazovanie-1926.html](http://mirslouvrei.com/content_psy/multikulturnoe-obrazovanie-1926.html)
7. *Смирнова П. В.* Мультикультурное образование в современных условиях развития общества: сущность и качество // <http://wecomm.ru/structure/?idstucture=9>
8. *Портера А.* Межкультурное образование в Европе: эпистемологические и семантические аспекты // <http://www.dssser.h10.ru/PorteraA.html>
9. *Развитие* мультикультурного образования Франции (вторая половина XX века) – часть 3 // <http://www.pandia.ru/464644/>
10. *Там само.*
11. *Портера А.* Межкультурное образование в Европе: эпистемологические и семантические аспекты // <http://www.dssser.h10.ru/PorteraA.html>
12. *Меркель* потребовала от иммигрантов учить немецкий язык // <http://webground.su/topic/2010/10/17/t21>
13. *Чем чреват отказ европейцев от мультикультурной толерантности?* // <http://bankomet.com.ua/2011/02/tchem-tchevat-otkaz-evropeytshev-o...>
14. *Саркози:* Попытка построить мультикультурное общество во Франции провалилась // <http://korrespondent.net/world/1184999/print>
15. *От мультикультурного раскола к интеграции? Европейская критика и российский путь* // <http://uralistica.com/profiles/blogs/ot-multikulturnogo-raskola-k-1>
16. *Кризис мультикультурного общества* // <http://www.voanews.com/russian/news/Multicultural-society-Europ...>
17. Детальніше див.: *Нынешний кризис* окажется первым комплексным мировым кризисом со времен Великой депрессии? // <http://ibud.ua/?cat=news&it=11507>
18. См.: *Валлерстайн И.* Мирсистемный анализ: введение. – М.: Издательский дом “Территория будущего”, 2006.
19. *Пан Ги Мун:* ООН предупреждала о кризисе в арабских странах // <http://www.obozrevatel.com/abioad/pan-gi-mun>
20. *Гальчинський А.* “Реальна революція нового покоління” В глобально-історичному контексті // “День”. – 2011 р. – 22 лютого. – № 31.
21. *Україна на порозі другого кризиса* // <http://www.bagnet.jug/news/summaries/ukraine/print/125819>
22. Див.: *Добренков В. И.* Социологическое образование и социологическое общество // Социологические исследования. – 2004. – № 4. – С. 8.
23. Див.: *Біла книга національної освіти України.* За заг. редакцією академіка В. Г. Кременя. – Київ, 2010. – С. 57–61.
24. *ЗІК – Західна інформаційна корпорація* // <http://zik.ua/print/2011/06/21/294354>
25. *Крымский С.* Цель нашего существования – вернуться в цивилизованный мир // Україна шукає свою ідентичність: Збірник статей. – К.: ВБФ “Поступ”, 2004. – С. 19.
26. Див.: *Васютинський В. О.* Психологічні бар’єри мовної українізації // Мова і культура. – Вип. 10. – Т. IV (104). – К., 2008. – С. 46–53.
27. *Европейская хартия региональных языков и ли языков меньшинств* // <http://www.russian.kiev.ua/legalbase/europe/ets148ru.shtml>
28. Див.: *Лузьяр* “мультикультура” лопнул? Комментарий: <http://www.liveinternet.ru/users/2503040/post151455993/>
29. *Медведев* отказался обсуждать крах мультикультурной модели // <http://www.lenta.ru/news/2011/02/11/theme>
30. *Концепция* национальной образовательной политики Российской Федерации // [file:///C:/documents/Национальна безпека і оборона/Концепція](file:///C:/documents/Национальна%20безпека%20і%20оборона/Концепція)
31. *Концепция* государственной этнонациональной образовательной политики РФ // <http://www.tataroved.ru/obrasovanie/conception/>
32. *Там же.*
33. *Проблемы* сохранения единого образовательного и духовного пространства России // [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=33](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=33)
34. *Русские:* теперь это не стыдно // <http://www.rosbalt.ru/print/810310.html>
35. *Андрей Фурсенко* “Мы все выросли из одной системы образования” // <http://mon.gov.ru/press/reliz/3076/>
36. См.: *Хрох М.* От национальных движений к полностью сформировавшейся нации: процесс строительства наций в Европе // *Нации и национализм.* – М.: Праксис, 2002. – С. 121–145.
37. *Рекомендація Rec(2001)15* Комітета Міністрів Государств-членом по вопросам преподавания истории в Европе в 21 веке // [tandis.odihr.pl/.../hre.../CoE%20Rec%202001%2015%20RUS.pdf](http://tandis.odihr.pl/.../hre.../CoE%20Rec%202001%2015%20RUS.pdf)
38. *Дзюба І.* І знову казуїстика... // “День”. – 2006. – 8 грудня. – № 215. – С. 6.

**Васи́лій Ткаченко**

### КРИЗИС МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМА І ПРОБЛЕМИ ЄДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*В статье* проанализированы причины кризиса мультикультурализма и проблемы единого образовательного пространства.

*Ключевые* слова: Европа, Украина, мультикультурализм, единое образовательное пространство, глобализация, кризис.

**Vasyl Tkachenko**

### MULTICULTURALISM CRISIS AND THE PROBLEMS OF THE UNIFIED EDUCATIONAL SPACE

*The paper* analyses the reasons of the multiculturalism crisis as well as the problems of the unified educational space.

*Key words:* Europe, Ukraine, multiculturalism, unified educational space, globalisation, crisis.