

УДК 378.091

Галина Міхневич

СОЦІАЛЬНО-ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ У 1980-Х РОКАХ: ПОЛІТИКА «ЗОН ПРІОРИТЕТНОЇ ОСВІТИ»

У статті розглядається соціально-територіальний підхід до полікультурної освіти у Франції у 1980-х рр. Досліджується та описується політика «Зон пріоритетної освіти», яка суттєво вплинула на розвиток системи освіти іммігрантів й утвердження полікультурної асиміляції у межах французького суспільства. Окреслюються особливості використання цієї політики та її основні складові.

Ключові слова: полікультурна освіта, асиміляція, політика «Зон пріоритетної освіти».

Наприкінці ХХ століття у різних країнах та регіонах розпочалася бурхлива активізація процесів культурного самоусвідомлення народами та етносами. Ці процеси – реакція народів на зростаючу глобалізацію світу, яка сприяє розвитку науки, техніки й економіки країн, розширенню міжнародного співробітництва, взаємодії різноманітних культур, але глобалізація також спричинила уніфікацію життя та зникнення культурної самобутності кожного народу. Таким чином, вивчення полікультурної освіти в сучасних умовах є актуальним, а завдання підготовки молоді до життя у багатокультурному суспільстві є пріоритетним у багатьох документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи останнього десятиліття.

Вивчення французького досвіду формування полікультурної компетенції пояснюється, перш за все, унікальністю європейської культури сьогодні – це здатність розуміти себе людиною: не тільки «регіональним», але й «глобальним» представником. Європейські цінності по відношенню до полікультурних суспільств проявляються у плюралізмі думок, повазі до інших, «не таких як я сам», розвитку глобального погляду на людство як мешканців однієї планети, зв'язку етнічної ідентичності та терпимості до інших національностей тощо.

Франція є однією з країн, яка заклала основи європейської демократії та є її активним творцем. Французькі педагоги намагаються зробити освіту рушійною силою культурного та інтелектуального розвитку, засобом збереження загальнодержавної ідентичності. Одним з шляхів досягнення цієї цілі є полікультурна комунікація – взаємодія представників різних культур. Французькі педагоги навіть сьогодні впливають на теорію й практику освіти різних країн і регіонів сучасного світу. Відомі слова Ф. Енгельса, написані більше ста років тому у листі до А. Бебеля, що «...у

Франції найкращі освітні заклади та справжня обов'язкова освіта» [1, с. 86]. Ці слова не втратили своєї сили й нині.

У світовій науці питанням полікультурної освіти присвячено численні зарубіжні дослідження, у яких здійснено спроби вивчення цього явища. Це праці відомих вчених, в основному, з англомовних країн, таких як: G. Alec, G. J. Allport, A. Banks, C. A. Banks, M. J. Bennett, J. W. Berry, S. Bochner, D. Croiser, K. Cushner, H.-G. Gadamer, E. Hall, Y. Y. Kim, P. Levesque-Mausbacher, S. Ryan, D. M. Taylor, H. C. Triandis, L. White, M. Woodrow.

Значний внесок у розроблення цієї проблеми зробили такі відомі французькі вчені, як M. Abdallah-Pretceille, J.-Cl. Abric, B. Bier, M. P. Bourdieu, C. Camillieri, J.-I. Carfantan, P. Dasen, J. Demorgon, J. R. Derrida, C. Lavallee, Le Thanh Khoi, M. Marquis, Ph. Meirieu, L. Porcher, M. Thomas, P. Toussaint, G. Vermes, G. Vinsonneau, G. M. Willems, G. Zarate та інші.

Дослідження вітчизняних вчених пов'язані, в основному, з культурологією, психологією, філософією, педагогікою полікультурної освіти. Підставами становлення ідеї полікультурної освіти є теорії особистісно-орієнтованої освіти (Н. Н. Васильєва, Н. Б. Крилова, В. М. Монахов, В. В. Серіков, В. Т. Фоменко, І. С. Якіманська, Є. Н. Шиянов), мігрантської педагогіки (Є. В. Бондарєвська, І. В. Бабенко, О. В. Гукаленко), культурологічного підходу, що розробляє ідеї освіти як діалогу культур й освіти в контексті культури (В. С. Біблер, Н. Б. Крилова, С. Ю. Курганов).

Метою нашої статті є висвітлення соціально-територіального підходу й політики «Зон пріоритетної освіти», що використовувалися як методи впровадження та використання полікультурної освіти у Франції у 80-х роках ХХ століття.

У 1981 році у Франції відбулися великі політичні зміни з приходом до влади соціалістичної партії на чолі з Франсуа Міттераном. Протягом вісімдесятих років французьке суспільство пережило соціально-економічну кризу, зростання Національного Фронту, який узаконив свою антиіммігрантську позицію завдяки дискурсу про істотність «культурних відмінностей» і зростаючі потреби іммігрантів. За таких нових обставин термін «полікультурний» не був показником соціальної та територіальної політики держави [2, с. 118–121]. Розуміння полікультурності поступово замінили соціальною ізоляцією та територіальною нерівністю, тобто французьке суспільство прагнуло зберегти свою неподільність за будь-яких обставин. Навіть факт існування вихідців з різних країн, які працювали, жили та робили свій внесок у розвиток Франції, заперечувався не тільки у повсякденному житті, але й на законодавчому рівні. Політика диференціації була замінена «законом для всіх» – політики, націленої на «осіб, які мають соціальні недоліки», або «яким не вистачає інтеграції»

[3, с. 124].

На початку вісімдесятих років ХХ століття Міністерство національної освіти Франції оголосило про свій намір кардинально змінити систему освіти дітей-іммігрантів. У 1985 році Жак Берком, фахівець з арабської мови, виступив з доповіддю, яка піддавала нищівній критиці освітню політику сімдесятих років, підкреслюючи відсутність фахової підготовки вчителів, недостатню мобілізацію адміністрації та ізоляцію окремих класів для дітей-іммігрантів [7, с. 8–11]. Він заявив, що необхідно переглянути концепцію національної ідентичності у школах, які не спроможні визнати фундаментальний внесок вихідців з інших країн у будівництво французької нації. Жак Берком наголосив на культурному етноцентризмі національної освіти і виступив на захист культурного плюралізму в освіті [1, с. 15]. Ці рекомендації не були виконані урядом у 1980-х роках.

У 1986 році політика освіти Франції кардинально змінюється й слово «полікультурний» зникає з політичного словника, як недоречна складова у поділлі єдиного французького суспільства. Влада вжила всіх необхідних заходів, щоб запобігти розбіжностям у суспільстві і, фактично, вихідців з інших культурних менших було асимільовано з корінними французами. Іммігранти, які вільно володіли французькою мовою, жили згідно суспільних правил Франції та дотримувалися французьких звичаїв, могли вступати до вищих навчальних закладів та отримувати робочі місця на рівні з корінними жителями.

Однак, велика маса іммігрантів відмовлялася від асимілювання з французьким суспільством, тому уряд Франції вирішив виокремити соціальні та територіальні категорії для іммігрантів, щоб запобігти полікультурності як в суспільстві, так і в освіті. Поступово соціальні та територіальні категорії були узаконені як основні категорії для вирішення «нового соціального питання» і, зокрема, питання освіти [8, с. 226–229]. Політика по відношенню до дітей-іммігрантів інтегрувалася у загальнодержавну політику з соціальним та територіальним підходами, що отримала назву політики «Зон пріоритетної освіти» (*Zones d'éducation prioritaires, ZEP*). Створення пріоритетних зон освіти відповідало розвитку нового підходу до соціальної політики [8, с. 174].

Політика «Зон пріоритетної освіти» полягала у двох принципах:

- територіальному перерозподілі фінансування – значну частину коштів отримували школи з найбільшими труднощами;
- територіальній політиці в галузі освіти, яка охоплювала як учнів, так і вчителів.

Місцеві кошти масово виділялися на класи, де значна кількість представників різних етнічних груп навчалася. «Присутність дітей, які не володіють французькою мовою» було використано як критерій класифікування навчальних закладів згідно з політикою «Зон пріоритетної

освіти» [8, с. 237]. Однак, ідея збереження різноманіття культур відсутня у політиці «Зон пріоритетної освіти». Ця політика представляла собою більше перерозподіл ресурсів, ніж пошук нових ідей для програм й методів полікультурної освіти. Першочерговим завданням державної освіти було вжити всіх заходів для заохочення іммігрантів стати повноправними громадянами французького суспільства та «звільнитися» від етнічних упереджень й забобон.

Фактично, основним завданням політики «Зон пріоритетної освіти» було здійснити полікультурну асиміляцію освітньої системи, учасники якої автоматично ставали «французами». Заклади, де навчалися діти-іммігранти, отримували краще фінансування та забезпечувалися усім необхідним для виховання гідних носіїв французької культури [5, с. 96–111].

На перший погляд здається, що у вісімдесятих роках ХХ століття французька педагогіка зробила крок назад у багатокультурній освіті, оскільки існувала тенденція не виділення окремих груп іммігрантів, уряд прагнув за будь-яких умов асимілювати представників інших культур [6, с. 35]. Групи, де навчалися представники інших етнічних груп, отримували назви: «групи з соціальними труднощами», «важкі групи» чи «групи важкого сусідства» [6, с. 57].

Політика французького уряду у вісімдесятих роках ХХ століття схилилася до політики централізації. «Зони пріоритетної освіти» лише стали одним з методів полікультурної централізації. Метод полягав у тому, що держава визначала території з великою кількістю іммігрантів, або ж просто створювала школи поблизу заводів та фабрик, де вихідці з інших країн працювали. Такі школи отримували подвійне фінансування, необхідну навчальну літературу та персонал. Вчителі, як працювали у навчальних закладах «зон пріоритетної освіти» систематично перевірялися й проходили курси фахового розвитку з тих предметів, що вони викладали.

Люди, які творили систему освіти у 1980-х роках, фактично, отримували освіту в межах системи, яка сприймала полікультурність як загрозу цінностям «Республіки»: *свобода, рівність та братерство (liberté, égalité, et fraternité)* [1, с. 89]. Загроза полягала у тому, що визнання інших культур або паралельних освітніх систем могло суттєво вплинути на неподільність французького суспільства й могло призвести до протистояння концептів свободи та рівності. Центральний контроль та вивчення єдиної культури мали на меті уникнення формування культурного релятивізму в межах французької системи, тобто всі, що навчаються, – рівні.

Реформи 1970-х та 1980-х рр. збільшили кількість навчальних років, протягом яких учні повинні були обирати «зрозумілі» та стандартизовані державою навчальні програми. Ці реформи мали на меті зупинити тенденцію «відокремлення» регіональних навчальних закладів від центру, що існувала на вищих рівнях освіти [11, с. 258–260]. Система конкурсних

іспитів визначала можливість випускників та післядипломна освіта могла суттєво вплинути на майбутню кар'єру студентів. Такий підхід припускав, що через однаковий доступ до подібної інформації студенти мають однакові можливості отримати хороший результат під час іспитів і, як наслідок, вони мають однакові післядипломні можливості.

Таким чином, політика «Зон пріоритетної освіти» дала можливість створити ідеальну систему освіти іммігрантів, які в процесі навчання позбавлялися власної культурної приналежності та входили до ієрархії французького суспільства. Завдяки використанню значних коштів, навчальні заклади для іммігрантів мали все необхідне для «творення» нового громадянина [9, с. 484].

У вісімдесятих роках ХХ століття поняття полікультурності набуло власного значення на теренах французької держави. Полікультурність розглядалася, як метод боротьби з іншими культурами та їхніми традиціями [10, с. 55–57]. Таке викривлене розуміння полікультурної освіти призвело до того, що Франція протягом багатьох років не визнавала вихідців з інших країн повноправними громадянами.

Так, у 1989 році французька громада обговорювала справу, яка отримала назву «хустковий скандал», коли три дівчинки були виключені зі школи за носіння мусульманських хусток у класі. Цей випадок суперечить Європейській конвенції з прав людини, що визнає право кожної людини публічно висловлювати релігійні переконання, а також підриває сутність французької моделі полікультурності, оскільки придушує виявлення носіїв іншої культури. І таких прикладів можна навести масу, коли французьке суспільство свідомо відкидає представників різних культур, навішуючи їм ярлик «іншого». Сам по собі цей факт є парадоксальним, оскільки завжди існує необхідність інтеграції людей, які були невід'ємною частиною соціальної структури країни два або три покоління поспіль.

Хоча Франція вважається еталоном європейської цивілізації й полікультурною країною, вона все ще далеко від тих розвинутих держав, де корінне населення та іммігранти живуть на однаковому рівні. Аналіз політики «Зон пріоритетної освіти» дозволив зробити такі висновки:

- територіальний поділ призвів до виокремлення іммігрантів та навішування на них різних ярликів під час навчання;
- навчальні заклади, де діти-іммігранти навчалися використовували додаткові ресурси для виховання гідного представника французького суспільства;
- політика «Зон пріоритетної освіти» змінила розуміння багатокультурної освіти, яка стала методом асимілювання представників інших етнічних культур;
- завдяки такому підходу до багатокультурної освіти, Франція заперечила різноманітність та плюралізм у власному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bleich Eric From International Ideas to Domestic Policies: Educational Multiculturalism in England and France / Eric Bleich // *Comparative Politics*. – 1998. – Vol. 31. – № 1. – P. 82–92.
2. Castel R. Les métamorphoses de la question sociale / R. Castel. – Fayard, Paris, 1995. – 254 p.
3. Cole M. Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain / M. Cole. – Macmillan Press, 1986. – 124 p.
4. Dhume F. Racisme, antisémitisme et communautarisme. Manifestations publiques et significations sociales a l'école / F. Dhume // *Rapport au FASILD*. – ISCRA-Est., 2006. – 198 p.
5. Falaize B. Présentation de la place de l'histoire de l'immigration dans les programmes scolaires en histoire, géographie et éducation civique. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Institut national de la recherche pédagogique / B. Falaize. – Paris, 2006. – 281 p.
6. Hussenet A. Une politique scolaire de l'intégration, texte présenté au Comité interministériel a l'intégration / A. Hussenet. – Paris, 1990. – 78 p.
7. Lorcerie F. La non-lutte contre les discriminations dans l'Ecole française / F. Lorcerie // *Hommes et migrations*. – 2003. – № 1246. – P. 6-16.
8. Morel S. Ecoles, territoires et identités. Les politiques publiques françaises a l'épreuve de l'ethnicité / S. Morel. – Paris, 2002. – 362 p.
9. Resnick Lauren Benchmarking Education Standards / Lauren B. Resnick, Katherine J. Nolan, Daniel P. Resnick // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. – 2007. – Vol. 17. – № 4. – P. 484.
10. Sabbagh D. Affirmative action at Sciences-Po, French Politics / D. Sabbagh // *Culture and Society*. – 2002. – Vol. 20. – № 3. – P. 52–64.
11. Weiler Hans The Politics of Reform and Non-reform in French Education / Hans N. Weiler // *Comparative Education Review*. – 1988. – Vol. 32. – № 3. – P. 258–260.