

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КРИВКО МАРИНА ЮРІЇВНА

УДК 378.014.5:008-024.63(430)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ
УНІВЕРСИТЕТІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНІ**

галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Марина Кривко
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Ткачова Наталія Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор

Харків 2025

АНОТАЦІЯ

***Кривко М. Ю.* Тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній республіці Німеччина. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Міністерство освіти і науки України, Харків, 2025.

Дослідження присвячено проблемі визначення тенденцій розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній республіці Німеччина.

У дисертації розкрито генезу полікультурної освіти в Німеччині. Виокремлено три етапи розвитку полікультурної освіти в Німеччині: I етап – 1871-1945 рр.; II етап – 1945-1990 рр., III етап – 1990 – по теперішній час, наведено характеристику кожного з них.

У процесі наукового пошуку визначено ступінь наукової розробленості проблеми розвитку полікультурної освіти студентів університетів в ФРН, на підставі аналізу й зіставлення наукових праць українських і німецьких учених узагальнено й систематизовано ключові теоретичні положення вчених з окресленої проблеми. Виокремлено основні підходи до визначення сутності полікультурної освіти, представлені в науковій літературі України та Федеративної Республіки Німеччини. Виявлено відсутність концептуальних суперечностей у визначеннях полікультурної освіти в українському та німецькому науковому дискурсі, що відкриває перспективи для адаптації й творчого осмислення зарубіжного досвіду в контексті українського освітнього простору. Зазначено, що, попри відсутність уніфікованого підходу, провідною ідеєю полікультурної освіти є врахування культурної самобутності кожної

особистості та формування толерантного ставлення до представників інших культур.

У дисертації полікультурна освіта розглядається як процес формування в студентів уявлень про різноманіття моделей культурних вимірів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних для здійснення продуктивної взаємодії з представниками різних культур, позитивного ціннісного ставлення до культурних відмінностей, а також готовності до культурного взаємозбагачення.

Визначено, що здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів забезпечує виконання таких основних завдань: забезпечення усвідомлення суб'єктами навчання власного етноцентризму; формування в студентів неупередженого ставлення до невідомих фактів, звичаїв, моделей поведінки людей у полікультурному світі; розвиток у кожного учасника освітнього процесу полікультурної толерантності; спонукання студентів до прийняття власної етнічної приналежності, що проявляється в поважливому та ввічливому ставленні до культурних особливостей рідного народу; формування в майбутніх фахівців готовності до боротьби з різними формами расизму; розвиток у кожної особистості здатності виявляти специфічні культурні особливості, інтереси, прагнення різних етнічних груп та загальні культурні властивості представників різних етнічних груп; заохочення прояву майбутніми фахівцями полікультурної солідарності, готовності до налагодження співпраці з різними етнічними групами в контексті виконання навчальних завдань; забезпечення опанування студентами практикою дієвого, розумного управління конфліктами, що виступає запорукою успішної взаємодії з представниками різних культур; актуалізація визнання студентами можливості взаємного культурного збагачення під час взаємодії з різними етнічними та культурними групами; формування у здобувачів відчуття «ми-ідентичності».

Виявлено основні закономірності (одночасне здійснення цілеспрямованого й спонтанного впливу на полікультурний розвиток особистості; попереднє моделювання процесу полікультурної освіти, що дає змогу цілісно уявити

досліджуваний об'єкт; визначення змісту полікультурної освіти актуальними потребами суспільства; обумовленість особистих якостей мотивами, потребами та здібностями людини), принципи (гуманізму, діалогу культур, полікультурності, пріоритетності в опануванні етичних цінностей студентами; готовності уживатися в соціумі з представниками різних верств населення, інших релігій, етносів, рас; здатності до співробітництва; відсутності суперечностей між системами навчання та виховання представників домінуючої нації та меншин, які проживають на території країни; розуміння наявності різних культур в одному соціумі та необхідності їх тісних взаємозв'язків; виховання в студентів толерантності щодо культурних відмінностей між людьми; конструктивної взаємодії з носіями інших культур), функції (філософсько-культурологічна, етико-гуманістична, гуманітарно-гностична, рефлексивно-виховна, особистісно-розвивальна) полікультурної освіти студентів. Визначено перелік компетентностей, які повинні опанувати студенти в результаті здобуття полікультурної освіти (сприйняття різноманітних життєвих планів та біографії як соціальної та освітньої нормальності; шанобливе ставлення до різних способів життя; сприйняття та аналіз соціальних, культурних, мовних та інших подібностей і відмінностей та визнання їхньої значущості тощо). Наведено тлумачення таких ключових понять дослідження, як культура, цінність, культурна ідентичність, культурологічна педагогіка тощо.

У науковій роботі також виявлено характерні ознаки ефективної полікультурної освіти студентів ЗВО: спонукання учасників освітнього процесу до цінування унікального культурного походження кожної людини, її ідентичності та накопиченого досвіду полікультурної комунікації, прояв поваги до культурного різноманіття; упровадження інклюзивного навчального плану, що передбачає вивчення здобувачами освіти матеріалів про різноманітність культур, співіснування в глобалізованому суспільстві різних мов, релігій, традицій, звичаїв, цінностей, вірувань і способів життя членів суспільства; навчання, орієнтоване на рівність, що передбачає надання доступу членів

суспільстві до якісної освіти, незалежно від їхнього походження та культурних особливостей; розвиток міжкультурної компетентності студентів, що передбачає надання їм педагогічної підтримки для забезпечення правильного розуміння й адекватного оцінювання суб'єктами навчання різних культур, сприйняття кожної з них як значущої соціальної цінності; створення в університеті сприятливого для спільного навчання освітнього середовища, у якому всі здобувачі освіти почувають себе комфортно та психологічно захищеними, незалежно від їхнього культурного походження й національної ідентичності, надання їм можливості вчитися на чужому досвіді та проявляти взаємоповагу до культурних відмінностей здобувачів; розширення освітніх можливостей студентів через надання їм змоги досліджувати теми, пов'язані з їхньою власною культурою, керувати проєктами, пов'язаними з полікультурністю; залучення громади до здійснення полікультурної освіти студентів, що передбачає залучення їх не тільки до аудиторної, але й позааудиторної освітньої діяльності, здійснення ними соціально корисної роботи, пов'язаної із взаємодією з носіями різних культур.

У науковій роботі розкрито основні підходи до реалізації полікультурної освіти студентів німецьких університетів: міграційний підхід, полікультурний підхід, підхід з урахуванням культурних відмінностей, бікультурний підхід, антропологічний підхід та blind-color підхід.

З'ясовано, що система вищої освіти Федеративної Республіки Німеччина характеризується різноманітністю, розгалуженістю та високим рівнем привабливості як для громадян країни, так і для іноземних здобувачів освіти. До провідних тенденцій її розвитку належать орієнтація на варіативність освітніх траєкторій, тенденції глобалізації, демократизації, гуманізації, відкритості, інституційної підтримки різноманітності й інтернаціоналізації, стратегічного розширення міжнародної співпраці, активізації мобільності студентів і викладачів. Також виокремлено основні тенденції розвитку в ФРГ формальної полікультурної освіти студентів (удосконалення освітніх програм переважно

магістерського рівня з підготовки спеціалістів у галузі полікультурної освіти; реалізація дуальних освітніх програм з університетами-партнерами інших країн; упровадження окремих освітніх компонентів програм з метою опанування здобувачами освіти інформації щодо феномену полікультурності в сучасному суспільстві), а також тенденції неформальної полікультурної освіти здобувачів освіти (інтеграція через освіту, підтримка різноманітності, заохочення студентських ініціатив у проведенні різних полікультурних заходів, активний розвиток онлайн курсів полікультурної спрямованості; фокусування уваги майбутніх фахівців на вивченні й осмисленні глобальних викликів сьогодення) полікультурної освіти студентів німецьких університетів.

Під час проведення дослідження узагальнено досвід здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів. Зокрема, у багатьох університетах ФРГ ця освіта часто реалізується на рівні магістерських програм. У німецьких університетах активно впроваджують дво- та багатонаціональні освітні програми, що являють собою унікальну можливість інтернаціоналізації освіти та набуття студентами не тільки ґрунтовних знань за майбутнім фахом, але й міжкультурної компетентності. Також у межах реалізації різних освітніх програм студенти німецьких університетів вивчають окремі навчальні курси полікультурної спрямованості.

Крім того, у багатьох німецьких університетах створено спеціальні освітні підрозділи, які роблять вагомий внесок у здійснення полікультурної освіти студентів.

Студентів університетів у ФРГ активно також залучають до участі в різних формах неформальної полікультурної освіти, наприклад у конкурсах, федеральних програмах, створенні тематичних проєктів з питань полікультурності. Елементи полікультурної освіти впроваджуються в проєктах мережі шкіл-партнерів UNESCO. Для молоді також регулярно організують конференції та спеціальні тренінги з актуальних тем полікультурності, недопущення дискримінації, вивчення прав людини в демократичному світі

тощо. Здійсненню полікультурної освіти студентів німецьких ЗВО сприяє також діяльність організації IKUD Seminare. З метою залучення студентів-іноземців до культури та традицій Німеччини для них проводять спеціальні семінари з міжкультурної комунікації, організують мовні курси й інші заходи.

У дисертаційній роботі окреслено перспективні напрями творчого застосування педагогічно значущих теоретичних і практичних напрацювань німецьких педагогів із проблеми здійснення полікультурної освіти студентів університетів у вітчизняних закладах вищої освіти. Зокрема, було виокремлено такі: створення освітніх програм та окремих навчальних курсів полікультурної спрямованості за німецькою моделлю на бакалаврському й магістерському рівнях; розширення географії щодо розробки та впровадження освітніх програм, що забезпечують професійну підготовку фахівців у галузі полікультурної освіти; в усіх освітніх програмах розширення кількості вибіркового навчальних дисциплін, спрямованих на формування полікультурної компетентності здобувачів освіти; активізація взаємодії із зарубіжними університетами-партнерами з метою створення дуальних освітніх програм та підсилення академічного обміну здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників; організація на базі провідних закладів вищої освіти тематичних лекцій, семінарів і веркшопів, ознайомлення студентів із діяльністю DAAD із метою більш активного залучення до програм академічної мобільності; залучення студентів до різних форм неформальної полікультурної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

– визначено ступінь теоретичної розробленості проблеми здійснення полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці Німеччині; на основі зіставлення точок зору вітчизняних та німецьких науковців узагальнено й систематизовано теоретичні положення про її суть, структуру та зміст, конкретизовано вимоги й особливості реалізації в німецьких університетах;

– з’ясовано витоки появи та становлення полікультурної освіти в Німеччині, виокремлено етапи розвитку цієї освіти (I етап – 1871-1945 рр.; II етап – 1945-1990 рр., III етап – 1990 – по теперішній час) у Німеччині;

– узагальнено досвід здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів;

– на основі здійснення порівняльного аналізу виявлено перспективні напрями творчого використання педагогічно значущих теоретичних і практичних напрацювань із порушеної проблеми німецьких учених у вітчизняних закладах вищої освіти.

Дістали подальшого розвитку наукові ідеї про ефективні методи й форми здійснення полікультурної освіти студентів сучасних університетів, засоби підвищення якості цього процесу.

До наукового обігу введено значну кількість (58) невідомих і маловідомих джерел, пов’язаних із реалізацією полікультурної освіти студентів німецьких університетів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що узагальнені теоретичні ідеї про тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці Німеччині й систематизований досвід реалізації цієї освіти, сформульовані автором теоретичні положення та зроблені в дисертації висновки можуть стати в пригоді для підвищення ефективності зазначеного процесу в українських закладах вищої освіти.

Зміст дисертації сприяє становленню цілісного уявлення про підходи до формування полікультурної освіти студентів у Федеративній республіці Німеччина.

Ключові слова: полікультурна освіта, Федеративна республіка Німеччина, студенти, формальна освіта, неформальна освіти, система освіти, освітній процес, Європейський союз, компетентність.

ABSTRACT

Kryvko M. Trends in the development of multicultural education of students in the Federal Republic of Germany. – Qualification research work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field 01 Education/Pedagogy in the specialty 011 Educational and pedagogical sciences. – V. N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2025.

The research is devoted to the issue of identifying trends in the development of multicultural education of university students in the Federal Republic of Germany.

The dissertation reveals the genesis of multicultural education in Germany. Three stages of the development of multicultural education in Germany are distinguished: Stage I – 1871–1945; Stage II – 1945–1990; Stage III – 1990 to the present, with a characterization of each stage provided.

In the course of scientific inquiry, the degree of theoretical development of the problem of multicultural education of university students in the FRG was determined. Based on the analysis and comparison of scholarly works by Ukrainian and German scientists, the key theoretical principles on the given issue were generalized and systematized. The main approaches to defining the essence of multicultural education presented in Ukrainian and German scientific literature were identified. It was found that there is no conceptual contradiction in the definitions of multicultural education in Ukrainian and German academic discourse, which opens perspectives for the adaptation and creative interpretation of foreign experience in the context of the Ukrainian educational space. It is noted that despite the lack of a unified approach, the leading idea of multicultural education is the consideration of each individual's cultural identity and the formation of a tolerant attitude towards representatives of other cultures.

In the dissertation, multicultural education is considered as a process of forming students' understanding of the diversity of cultural dimension models, knowledge,

skills, competencies, and personal qualities necessary for productive interaction with representatives of different cultures, a positive value-based attitude towards cultural differences, and readiness for cultural enrichment.

It was determined that the implementation of multicultural education of students at German universities ensures the achievement of the following main objectives: raising learners' awareness of their own ethnocentrism; formation in students of an unbiased attitude toward unknown facts, customs, and behavior models in a multicultural world; development in each participant of the educational process of multicultural tolerance; encouragement of students to accept their own ethnic identity, manifested in respectful and polite attitudes toward the cultural characteristics of their native people; formation in future professionals of readiness to combat various forms of racism; development in each individual of the ability to recognize specific cultural characteristics, interests, and aspirations of different ethnic groups on the one hand, and general cultural properties of representatives of different ethnic groups on the other; encouragement of future professionals to demonstrate multicultural solidarity and willingness to cooperate with different ethnic groups in the context of completing educational tasks; ensuring that students acquire practical skills of effective and reasonable conflict management, which is a guarantee of successful interaction with representatives of different cultures; actualizing the recognition by students of the possibility of mutual cultural enrichment during interaction with different ethnic and cultural groups; formation in students of a sense of "we-identity."

The study identified the main regularities (simultaneous targeted and spontaneous influence on the multicultural development of the individual; preliminary modeling of the multicultural education process to holistically conceptualize the research object; determination of the content of multicultural education by the actual needs of society; the conditionality of personal qualities by motives, needs, and abilities of the individual), principles (humanism, dialogue of cultures, multiculturalism, priority of mastering ethical values by students; readiness for social cohabitation with representatives of different social strata, religions, ethnicities, races; cooperation

capability; absence of contradictions between teaching and upbringing systems for representatives of the dominant nation and minorities residing in the country; understanding the existence of multiple cultures in one society and the necessity of their close interrelations; cultivating tolerance among students toward cultural differences; constructive interaction with representatives of other cultures), and functions (philosophical and cultural, ethical and humanistic, humanitarian and cognitive, reflective and educational, personal and developmental) of multicultural education for students.

A list of competencies that students must acquire as a result of multicultural education was defined (perception of diverse life plans and biographies as a social and educational norm; respectful attitude toward various lifestyles; understanding and analyzing social, cultural, linguistic, and other similarities and differences and recognizing their significance, etc.). Interpretations of key research concepts such as culture, value, cultural identity, and cultural pedagogy were provided.

The study also identified the characteristic features of effective multicultural education for students in higher education institutions: encouraging participants in the educational process to value the unique cultural background, identity, and accumulated experience of multicultural communication of each individual; showing respect for cultural diversity; implementation of an inclusive curriculum that involves the study of materials on cultural diversity, coexistence of different languages, religions, traditions, customs, values, beliefs, and lifestyles in a globalized society; equality-oriented education providing access to quality education regardless of origin or cultural background; development of students' intercultural competence through pedagogical support for appropriate understanding and evaluation of various cultures, treating each as a valuable social asset; creation of an inclusive university environment where all students feel comfortable and psychologically protected regardless of their cultural background or national identity, with the opportunity to learn from others and show mutual respect for cultural differences; expansion of educational opportunities through enabling students to explore their own cultures, manage multicultural projects;

community engagement in multicultural education beyond classroom learning, through socially useful activities involving interaction with representatives of various cultures.

The dissertation outlines the main approaches to the implementation of multicultural education for students of German universities: migration approach, multicultural approach, approach based on cultural differences, bicultural approach, anthropological approach, and blind-color approach.

It was established that the higher education system of the Federal Republic of Germany is characterized by diversity, complexity, and a high level of attractiveness both for citizens of the country and for international students. The leading trends in its development include a focus on diversified educational trajectories, globalization, democratization, humanization, openness, institutional support for diversity and internationalization, strategic expansion of international cooperation, and the activation of student and faculty mobility. The key trends in the development of formal multicultural education in the FRG were also identified (improvement of mainly master's programs for training specialists in multicultural education; implementation of dual educational programs with partner universities in other countries; inclusion of educational components for learning about the phenomenon of multiculturalism in modern society), along with the trends of non-formal multicultural education (integration through education, support for diversity, encouragement of student initiatives in multicultural events, active development of online multicultural courses; drawing students' attention to global contemporary challenges).

During the study, the experience of implementing multicultural education for students of German universities was generalized. In particular, in many German universities, this education is often implemented at the master's level. German universities actively introduce bi- and multinational programs, which offer unique opportunities for internationalization and for students to gain both professional knowledge and intercultural competence. Within the framework of various educational programs, students also study specific courses focused on multicultural topics.

In addition, many German universities have established special educational units that contribute significantly to multicultural education. Students in the FRG are also actively involved in non-formal multicultural education through participation in competitions, federal programs, thematic projects on multiculturalism. Elements of multicultural education are introduced in UNESCO-associated school projects. Conferences and specialized training on current multicultural topics, anti-discrimination, and human rights in democratic societies are regularly organized for youth. The multicultural education of students at German HEIs is also supported by the activities of the IKUD Seminare organization. Foreign students are introduced to German culture and traditions through special seminars in intercultural communication, language courses, and other events.

The dissertation outlines promising directions for the creative application of pedagogically significant theoretical and practical achievements of German educators regarding multicultural education in domestic higher education institutions. These include: the creation of multicultural education programs and specific courses modeled on the German system at bachelor's and master's levels; expanding the development and implementation of educational programs for professional training in the field of multicultural education; increasing the number of elective disciplines aimed at developing multicultural competence; intensifying cooperation with international partner universities for the creation of dual programs and enhancement of academic exchange of students and faculty; organizing thematic lectures, seminars, and workshops at leading HEIs, introducing students to DAAD activities to promote academic mobility programs; involving students in various forms of non-formal multicultural education.

The scientific novelty of the research results lies in the fact that, for the first time:

- the degree of theoretical development of the problem of multicultural education of university students in the Federal Republic of Germany was determined; based on the comparison of views of domestic and German scholars, theoretical

provisions regarding its essence, structure, and content were generalized and systematized; requirements and features of its implementation in German universities were specified;

- the origins and stages of the formation of multicultural education in Germany were identified (Stage I – 1871–1945; Stage II – 1945–1990; Stage III – 1990 to the present);

- the experience of multicultural education of students in German universities was generalized;

- based on a comparative analysis, promising directions for the creative application of pedagogically significant theoretical and practical findings of German scholars in Ukrainian higher education institutions were identified.

Scientific ideas on effective methods and forms of implementing multicultural education in modern universities and means of improving the quality of this process have been further developed.

A significant number (58) of unknown and little-known sources related to the implementation of multicultural education in German universities were introduced into scientific circulation.

The practical significance of the research lies in the fact that the generalized theoretical ideas on the development trends of multicultural education of university students in the Federal Republic of Germany and the systematized experience of its implementation, as well as the theoretical provisions and conclusions formulated in the dissertation, can be useful for improving this process in Ukrainian higher education institutions.

The content of the dissertation contributes to the formation of a holistic understanding of the approaches to the development of multicultural education for students in the Federal Republic of Germany.

Keywords: multicultural education, Federal Republic of Germany, students, formal education, non-formal education, education system, educational process, European Union, competence.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Публікації у фахових виданнях України:

1. Кривко М. Ю. Визначення поняття «полікультурна освіта» у наукових працях вітчизняних і німецьких учених. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: Клас. приват. ун-т, 2023. Вип. 89. С. 28-32. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/5.pdf>.

2. Кривко М. Ю. Нормативно-правова база полікультурної освіти в Німеччині. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип. 10(16). С. 663-674. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-663-674](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-663-674)

3. Кривко М. Ю. Полікультура освіти як невід’ємна складова вищої освіти в Німеччині. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. №1(62). С. 18-21. DOI: 10.15587/2706-5448.2025.325715.

4. Кривко М. Ю. Полікультурна освіта в Німеччині як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. Т. 1. С. 21-24. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.3>.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Кривко М. Ю. Міжнародно-правовий захист нематеріальних культурних цінностей під егідою ЮНЕСКО. *Від громадянського суспільства – до правової держави: збірник тез матер. XIV Міжнар. наук. конф. молодих вчених та студентів (Харків, 27 квітня 2018 р.)*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. С. 214-217.

6. Кривко М. Ю. Переваги освітньо-культурної глобалізації в сучасному євразійському просторі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 12 грудня 2019 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: «Мітра», 2020. С. 268-273.

7. Кривко М. Історичні передумови виникнення та становлення полікультурної освіти в Німеччині. *Європейський вектор розвитку вищої освіти України*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14–15 листоп. 2023 р.) *Дидакал.* № 24. Полтава, 2023. С. 108-110.

8. Ткачова Н. О., Кривко М. Ю. Неформальна освіта в полікультурному просторі Німеччині. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матер. III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (Київ, 7-8 листоп. 2023 р.). Київ, 2024. С. 208-211.

9. Kryvko M. Cultural awareness and expression competence as key competence in educational policy of the european union. Topical issues of practice and science. *Abstracts of XXVI International Scientific and Practical Conference*. London, 2021. P. 360-363.

10. Kryvko M. Cultural interaction as a prospect of higher education in Ukraine. *Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя*: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Філологічні й педагогічні студії. Київ: ПП АВІА3, 2020. С. 118-120.

11. Kryvko M. Current tendencies and pedagogical approaches in Ukrainian education. *Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя*: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Філологічні й педагогічні студії. *Філологічні й педагогічні студії*. Київ: ПП АВІА3, 2020. С. 120-122.

12. Kryvko M. Educational policy of the European Union. *Abstracts of XII International Scientific and Practical Conference*. La Rochelle, France 2020. P. 281-286.

13. Kryvko M. Implementation of the Association Agreement of Ukraine and the EU in the field of education as a response to new challenges in higher education in Ukraine. Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 137-139.

14. Kryvko M. International Legal Instruments of the 2003 UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage in Teaching EFL. Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 184-186.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ	27
1.1. Генеза полікультурної освіти в Німеччині.....	27
1.2. Аналіз нормативно-правової бази для розвитку полікультурної освіти в Німеччині	51
1.3. Полікультурна освіта як педагогічний феномен	72
1.4 Основні підходи до здійснення полікультурної освіти в Німеччині	89
Висновки до розділу 1	102
Список використаних джерел до розділу 1	105
РОЗДІЛ 2. ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	125
2.1. Тенденції розвитку вищої освіти в Німеччині	125
2.2. Здійснення полікультурної освіти у процесі навчання студентів в німецьких університетах	142
2.3. Реалізація неформальної полікультурної освіти студентства у ФРГ	168
2.4. Перспективи творчого застосування доробків німецьких фахівців щодо здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів у вітчизняних закладах вищої освіти.....	184
Висновки до розділу 2	201
Список використаних джерел до розділу 2	204
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	223
ДОДАТКИ.....	232

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах глобалізованого суспільства виникає нагальна проблема в інтенсивному розвитку полікультурної освіти, що виступає важливим фактором збереження і збагачення культурної спадщини людства в усьому її різноманітті, зміцнення міжнаціональної співпраці на засадах прояву всіма її учасниками взаємоповаги та толерантності. Полікультурна освіта виокремилась як окремий напрямок у розвитку педагогічної теорії та практиці наприкінці ХХ ст. у зв'язку зі значним загостренням фундаментальних, соціально-культурних, економічних, політичних, духовно-моральних проблем, інтенсивного розгортання конфліктів етнічного й релігійного характеру. З того часу в різних країнах світу накопичено цінні наукові педагогічні доробки, присвячені визначенню ефективних шляхів, методів та форм організації полікультурної освіти студентів університетів, уточненню її змістового наповнення. Особливий інтерес у цьому плані для вітчизняних освітян викликають перспективні теоретичні та практичні доробки педагогів Федеративної Республіки Німеччини, що охоплюють формальну й неформальну полікультурну освіту студентів університетів.

Результати проведеного аналізу представлених наукових джерел з окресленої проблеми засвідчують, що різні її аспекти знайшли належне відображення в різних працях провідних німецьких та українських науковців, зокрема такі:

– розкрито зміст провідних концепцій здійснення полікультурної освіти студентської молоді у ФРН та Україні (Н. Арістова, Д. Ільницький, В. Лунячек, Б. Клименко, О. Малихін, Т. Пастушенко, М. Степко, С. Черкашин, О. Шпарик, S. Auydt, J. Banks, F. Dervin, J. Enders, A. Groenemeyer, E. Faure, F. Heckmann, B. Weber, S. Zirkel та інші);

– визначено місце та роль полікультурної освіти як важливого чинника розвитку сучасного суспільства на засадах здійснення конструктивної взаємодії

між різними народами, цілеспрямованого зниження міжетнічної напруги в світі (Г. Абібулаєва, В. Андрущенко, С. Віротченко, Л. Возняк, О. Гуренко, Ю. Запорожцева, А. Котова, В. Лунячек, G. Baker, Ch. Vožena, F. Biskamp, H. Bockhorst, E. Erikson, F. Hamburger, C. Fey, E. Matthes, D. Neumann, A. Thomas, L. Vygotsky та інші);

– зіставлено різні підходи вчених до розкриття сутності полікультурної освіти, її основних функцій, принципів та завдань (О. Антонова, Ж. Воробйова, Є. Зеленов, І. Ковалинська, С. Цимбрило, G. Auernheimer, M. Bollig, S. Dhouib, W. Fthenakis, V. Gruber, M. Gutekunst, J. Habermas, N. Luhmann, G. Hofstede, M. Kater, G. Khan, S. Luchtenberg, F. Spanner, E. Maué, A. Sonner, R. Thrul та інші);

– з'ясовано витоки появи та становлення полікультурності на теренах Німеччини (Л. Вішнікіна, В. Глухота, А. Завальнюк, H. Barkoswski, Ch. Barmeyer, U. Boos-Nünning, M. Hohmann, D. Fallon, S. Farrokhzad, H. Reich, E. Schäfer, W. Scheibe, H. Schmitt та інші);

– виявлено можливості формування полікультурної компетентності студентів у межах здобуття ними формальної й неформальної освіти (В. Кузмічова, А. Луканська, Л. Мелько, Л. Ніколенко, Н. Павлик, О. Столяренко, А. Ткачов, С. Ткачов, Н. Ткачова, Н. Терентьєва, В. Haerdle, M. Brumlik, Dohmen, G., E. Kiel, M. Krüger-Potratz, P. Mecheril, W. Nieke, A. Prengel, B. Overwien W. Humboldt та інші).

Відзначаючи вагомий внесок німецьких та українських учених у вивчення обраної проблеми, слід відзначити, що ними не проводилось цілісного дослідження проблеми полікультурної освіти студентів німецьких університетів, не визначалися тенденції розвитку цієї освіти у ФРГ. Проте в Німеччині накопичено перспективні педагогічні доробки щодо успішного розв'язання окресленої проблеми, що мають значний інтерес для українських освітян.

Доцільність дослідження зазначеної проблеми посилюється необхідністю усунення низки виявлених у сучасній педагогічній теорії та практиці суперечностей, зокрема:

- між потребою українського суспільства в підготовці висококваліфікованих фахівців, які відрізняються високим рівнем сформованості полікультурної компетентності, та недостатньо високим рівнем здійснення полікультурної освіти студентів у вітчизняних закладах вищої освіти в реальності;

- між створенням у ФРГ розвиненої теорії полікультурної освіти студентів університетів та відсутністю вітчизняних досліджень, спрямованих на узагальнення й осмислення прогресивних теоретичних ідей німецьких педагогів з окресленої проблеми для можливості їх урахування під час проведення наукових пошуків у галузі обраної проблематики;

- між накопиченням німецькими фахівцями прогресивного досвіду реалізації полікультурної освіти студентів німецьких університетів та слабким використанням значного педагогічного потенціалу цього досвіду у вітчизняних закладах вищої освіти.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці Німеччині».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складником комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (державний реєстраційний номер № 0125U001676). Тему дисертації затверджено Вченою радою Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного

університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 3 від 24 листопада 2023 року) і уточнено (протокол № 8 від 14 березня 2024 року).

Мета дослідження – визначити тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці, узагальнити теоретичні ідеї та практичний досвід здійснення цієї освіти для творчого застосування виявлених перспективних педагогічних доробок у вітчизняних закладах вищої освіти.

Відповідно до сформульованої мети сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити витоки появи та становлення полікультурної освіти в Німеччині.

2. З'ясувати ступінь наукової розробленості проблеми розвитку полікультурної освіти студентів університетів у ФРГ, визначити основні тенденції її розвитку, узагальнити й систематизувати ключові теоретичні положення вчених з окресленої проблеми.

3. Зіставити погляди німецьких та вітчизняних учених щодо визначення сутності, змісту, функцій полікультурної освіти студентів сучасних університетів.

4. Узагальнити досвід здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів.

5. Окреслити перспективні напрями творчого застосування педагогічно значущих теоретичних і практичних напрацювань німецьких педагогів з проблеми здійснення полікультурної освіти студентів університетів у вітчизняних закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження – процес полікультурної освіти студентів університетів у ФРГ.

Предмет дослідження – теорія та практика здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів.

Згідно з поставленими метою та завданнями використано комплекс таких **методів дослідження**: *загальнонаукових* – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація використаних наукових джерел і нормативно-правових документів, що дало можливість з'ясувати ступінь наукової розробленості проблеми полікультурної освіти студентів університетів у ФРГ, уточнити визначення ключових понять дослідження; *історичних* – проблемно-цільовий і порівняльно-зіставний – з метою вивчення й узагальнення теоретичних та практичних доробок щодо здійснення полікультурної освіти в Німеччині та Україні, з'ясування специфіки її здійснення в цих країнах; *емпіричних* (спостереження, бесіди, анкетування) – для вивчення практики здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів; *прогностичного* – для виявлення перспективних напрямів творчого застосування педагогічно значущих доробок німецьких педагогів з порушеної проблеми в українських ЗВО.

Джерельну базу дослідження складають:

– міжнародні документи з питань здійснення полікультурної освіти (Статут Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, Резолюція 53/243 Генеральної Асамблеї ООН «Декларація і Програма дій в галузі культури миру», Європейська хартія регіональних мов або мов меншин, Педагогічна Конституція Європи тощо);

– нормативні документи, що регламентують реалізацію полікультурної освіти студентів університетів у ФРГ та Україні (Закони України «Про освіту» й «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Рамкова конвенція про захист національних меншин, Біла книга про міжкультурний діалог «Жити разом як рівні в гідності», заява «Міжкультурна освіта – можливість для нашого суспільства», Національний план інтеграції, декларація «Міжкультурна освіта – можливість для нашого суспільства», Берлінський закон про освіту тощо);

– монографії, дисертації, наукові статті з питань організації полікультурної освіти, проблеми формування полікультурної компетентності

студентів університетів німецьких (В. Haerdle, М. Brumlik, G. Dohmen, E. Kiel, M. Krüger-Potratz та інші) та українських (Ж. Воробйова, В. Лунячек, О. Малихін, М. Степко, Л. Султанова, С. Черкашин, Н. Терентьева та інші) науковців;

– матеріали форумів, науково-практичних конференцій, семінарів з порушеної проблеми («Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів», «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі», «Ausbildung zum interkulturellen Trainer», «Intercultural Training – Cross Cultural Training» тощо);

– фонди бібліотек (Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В. О. Сухомлинського, Харківської державної наукової бібліотеки України імені В. Г. Короленка, бібліотеки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Берлінської державної бібліотеки тощо);

– довідкові видання, підручники, навчальні й навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, програми («Полікультурна педагогіка», «Педагогіка», «Соціологія», «Етнологія», «Einführung in Interkulturelle Bildung», «Interkulturelle Kommunikation und Bildung», «Interkulturelle Pädagogik» тощо).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

– визначено ступінь теоретичної розробленості проблеми здійснення полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці Німеччині, виявлено тенденції подальшого розвитку цієї освіти (глобалізації, варіативності, гуманізації, відкритості, інституційної підтримки різноманітності, інтерналізації, стратегічного розширення тощо); на основі зіставлення точок зору вітчизняних та німецьких науковців узагальнено й систематизовано теоретичні положення про її сутність, структуру та зміст, конкретизовано вимоги й особливості реалізації в німецьких університетах;

– з'ясовано витоки появи та становлення полікультурної освіти в Німеччині, виокремлено етапи розвитку цієї освіти (I етап – 1871-1945 рр.; II етап – 1945-1990 рр., III етап – 1990 – по теперішній час) у Німеччині;

– узагальнено досвід здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів;

– на основі здійснення порівняльного аналізу виявлено перспективні напрями творчого використання педагогічно значущих теоретичних і практичних напрацювань з порушеної проблеми німецьких учених у вітчизняних закладах вищої освіти.

Дістали подальшого розвитку:

– тлумачення ключових понять дослідження («культура», «полікультурність», «полікультурна освіта»);

– наукові ідеї про ефективні методи й форми здійснення полікультурної освіти студентів сучасних університетів, засоби підвищення її якості.

До наукового обігу введено значну кількість (58) невідомих та маловідомих джерел автентичних наукових джерел, документів, пов'язаних з реалізацією полікультурної освіти студентів німецьких університетів.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що узагальнені теоретичні ідеї про тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці Німеччині, систематизовані наукові положення німецьких авторів щодо здійснення цієї освіти та досвід її практичної реалізації, сформульовані в дисертації висновки можуть стати в пригоді для підвищення ефективності зазначеного процесу в українських закладах вищої освіти.

Одержані результати впроваджено в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0201/819 від 14.04.2025), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 1605/01-50/02 від 14.04.2025), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7 /198 від 10.04.2025).

Матеріали дослідження можуть бути використані під час укладання підручників та навчальних посібників, на заняттях з педагогіки, педагогіки вищої освіти, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, методики вивчення іноземних мов; у системі підвищення кваліфікації викладацьких кадрів.

Апробація результатів дослідження відбувалася під час проведення засідань кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди (2020 – 2023 н. р.), кафедри іноземних мов професійного спрямування (старі назви – кафедра англійської мови, кафедра ділової іноземної мови та перекладу) факультету іноземних мов (2020 – 2025 н. р.) і кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти (2023 – 2025 н. р.) Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, виступах на міжнародних конференціях: «Від громадянського суспільства – до правової держави» (Харків, 2018); «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2019, 2023); «Academic and Scientific Challenges of Diverse Fields of Knowledge in the XXI-st Century» (Харків, 2020); «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя» (Харків, 2020); «Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті» (Харків, 2022); «Advancing in research and education» (Ла-Рошель, 2020); «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (Київ, 2024), «Європейський вектор розвитку вищої освіти України» (Полтава, 2024).

Публікації. Основний зміст та результати проведеного дослідження представлені в 14 наукових публікаціях: із них – 4 одноосібні статті в наукових фахових виданнях України, 10 тез доповідей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

1.1 Генеза полікультурної освіти в Німеччині

Під час вивчення проблеми полікультурної освіти в Німеччині доцільно звернутися до з'ясування генези зазначеної проблеми. Це дає змогу краще зрозуміти логіку виникнення та становлення ідеї полікультурності в указаній країні, висвітлити взаємозв'язок між розвитком полікультурної освіти та історією культурного життя людей, які мешкали на окреслених територіях, а як наслідок – більш чітко усвідомити специфіку здійснення досліджуваного освітнього процесу в сучасній Німеччині.

Як встановлено в процесі дослідження, у розвитку полікультурної освіти в Німеччині можна виокремити декілька етапів. Так, на першому з них (1871 – 1945 рр.) було закладено передумови для подальшого розвитку цієї освіти, сформульовано первинні теоретичні ідеї щодо здійснення полікультурної освітньої політики, накопичено певний досвід її реалізації на практиці.

Початок цього етапу пов'язаний із виникненням у 1871 р. Німецької імперії (так званого Другого рейху). На теренах новоствореної союзної держави, до складу якої увійшли двадцять дві монархії та три вільні міста, проводилася політика мовної й культурної гомогенізації населення, а також здійснювався централізований контроль у галузі освіти. Так, було ухвалено закон про обов'язкову шкільну освіту до 14-річного віку та єдиний правопис. Дітей із незаможних сімей навчали грамоті, забезпечували засвоєння ними правил благочестя і норм моралі, виховували дисциплінованість і слухняність. Вихідці з родин, які належали до привілейованих верств населення, зазвичай здобували класичну гуманітарну освіту, що виступало необхідною передумовою для можливості обіймання ними в майбутньому високих посад у державі [51].

Слід також зазначити, що, крім класичних гімназій, у Німеччині наприкінці XIX ст. виникли гімназії нового типу, у яких учні вивчали природничо-наукові дисципліни й сучасні іноземні мови. Зі свого боку, це сприяло появі закладів вищої освіти, де здійснювали підготовку фахівців різних професійних спеціалізацій.

Стосовно університетської освіти в Німецькій імперії слід відзначити, що в тексті її конституції було закріплено свободу науки й викладання. Зокрема, викладачі могли самостійно визначати зміст освіти та методи навчання. Загалом у XIX ст. в основу роботи класичних німецьких університетів було покладено такі визначені В. фон Гумбольдтом освітні принципи: надання широкої автономії цим закладам освіти при збереженні державного фінансування; самоврядування групи ординаріїв (керівників кафедр); проведення наукових досліджень без чітко визначеного прикладного спрямування; наявність суттєвих відмінностей від шкільної освіти та чисто професійної підготовки тощо. Організація освітнього процесу в німецьких класичних університетах на засадах указаних принципів сприяла зміцненню їхньої ролі в європейській освіті, а нова університетська освітня модель набула поступово широкого розповсюдження у світі [50; 165; 168].

За висновками Г. Й. Майера, реформа університетської освіти на німецьких землях сприяла забезпеченню систематичної та внутрішньо послідовної кореляції між закладами середньої освіти й університетами, трансформації структури суспільства та влади загалом, а також створенню нової еліти, сформованої з представників не спадкової аристократії, а буржуазії [133, с. 15].

Важливо також зауважити, що тривалий час у Німеччині спостерігався надлишок робочої сили, спонукаючи людей до пошуку роботи в інших країнах. Проте приблизно у 80-х рр. XIX ст. у державі розпочався інтенсивний розвиток економіки, що загострило потребу в постійному збільшенні кількості працівників. Для задоволення цієї потреби працедавці почали запрошувати на

роботу мігрантів у великій кількості. Вони були позбавлені можливості отримати громадянство, обіймати на роботі керівні посади, а також перевозити до місця проживання членів своїх родин. Після закінчення терміну контракту іноземні працівники повинні були повернутися на батьківщину. Проте нерідко вони залишалися жити в Німеччині.

Зазначена ситуація змінилася після початку Першої світової війни, бо військові дії спровокували активний відтік мігрантів. Оскільки це могло призвести до економічного колапсу, якого не можна було допустити, у Німеччині були змушені заборонити іноземним працівникам виїзд з країни, хоча таке рішення посилювало антиміграційні настрої серед корінного населення [147; 149]. Указані соціально-економічні зміни значно ускладнювали полікультурну ситуацію в країні.

Загалом у науковій літературі констатується, що інтеграція в єдину імперію більшості німецьких земель, мешканці яких значно відрізнялися між собою за етнічними, мовними, культурними й соціальними ознаками, спонукало її громадян до накопичення досвіду міжкультурної взаємодії, а на державному рівні – до формування нової моделі освіти, що відповідала тогочасним реаліям. Зі свого боку, це сприяло виникненню соціокультурних передумов для появи в імперську добу зародків полікультурної освіти [51; 80].

Водночас слід зауважити, що Перша світова війна значною мірою активізувала прояв німецькими діячами культури й викладачами вищої школи стійких націоналістичних та навіть шовіністичних поглядів. Так, у 1914 р. 93 відомі науковці й діячі німецької культури опублікували звернення до «цивілізованого» світу, у якому виступили на захист німецької науки та культури від негативного впливу західної цивілізації, а пізніше багато з них взагалі закликали жорстоко покарати ворогів Німеччини та розширити її життєвий простір, а тим самим – підтримали мілітаристичну зовнішню політику держави. Загалом наприкінці війни Німеччина значною мірою втратила свій міжнародний авторитет серед інших країн, з нею були перервані культурні й наукові контакти.

Наслідком цього стала втрата державою наукового й освітнього світового лідерства [168, с. 155].

Погіршення стану економіки та наростання соціальної напруги в німецькому суспільстві стало причиною початку Листопадової революції в 1918 р., наслідком якої стало створення нової держави – Веймарської республіки. Зі свого боку, ця подія стала початком нового етапу розвитку полікультурної освіти на німецьких теренах.

Зазначимо, що Конституція нової держави закріплювала на своїх теренах обов'язкове шкільне навчання, причому стверджувалося, що вирішальне значення в отриманні освіти повинно мати не соціальне походження особи, а її особисті здібності та таланти. Слід також зауважити, що в школах особлива увага приділялася організації громадянського виховання учнів, насамперед під час викладання німецької мови, історії, країнознавства тощо. Зокрема, відомий німецький педагог та автор концепції «громадянського виховання» Г. Кершенштейнер підкреслював, що для справжнього громадянина інтереси держави повинні стояти вище за його власні, а це можна забезпечити тільки в процесі правильно організованій освіти [18; 133; 150].

У ті часи перед кожною школою ставили завдання культурологічного плану, що реалізовувалися насамперед через викладання низки відповідних навчальних предметів, які сприяли опануванню учнями німецької культури й історії, плекання сталих національних традицій і культурних здобутків німецького народу. Як установлено, у тогочасних навчальних планах закладів вищої освіти провідна роль відводилася саме культурознавчим заняттям, а тому весь освітній процес набув культурознавчого й національно-громадянського характеру [150, с. 62].

У науковій літературі також відзначається, що загалом вища освіта у Веймарській республіці була спрямована на інтелектуальне й духовно-моральне відродження німецької нації. Зокрема, провідною ідеєю в новій освітній концепції Німеччини була розбудова цивілізованої держави на основі реалізації

внутрішньої політики «німецького відродження». Це вимагало розробки та проведення організаційних заходів, спрямованих на відродження національної культури [168, с. 161]. У ті часи існувала потреба в забезпеченні ідеальної внутрішньої влади та затвердженні національної ідеї в державі, а це, зі свого боку, потребувало розробки й реалізації добре продуманої національної політики в галузі освіти [149, с. 45-46]. Отже, в окреслену добу національне виховання домінувало над ідеями полікультурності.

Зазначена ситуація в Німеччині ще більше погіршилась з 1933 р. після переходу влади до Націонал-соціалістичної німецької партії, коли характер освітньої політики змінився з республіканського до тотальної диктатури. В історії цей рік фігурує як початок створення на німецьких теренах Третього рейху. Зауважимо, що практично відразу після приходу А. Гітлера до влади викладачі 10 із 24 німецьких закладів вищої освіти опублікували заяви про свою лояльність до його політики. Німецькі студенти теж демонстрували захоплення цією політикою та сприймали себе як авангард німецького суспільства та взагалі еліту майбутнього суспільства [50; 168].

З'ясовано, що вже в 1933 р. були прийняті перші постанови уряду про початок нацифікації всієї освітньої системи країни, тобто від початкової школи до університетів, а в 1934 р. оприлюднені декрети про створення імперського міністерства науки, виховання та народної освіти (його очолив Б. Руст), а також про заміну децентралізованої системи управління освітою на централізовану. Як наслідок, у добу Третього рейху традиційне для Німеччини академічне самоврядування було відмінено, замість нього було створено жорстку адміністративну вертикаль на чолі з фюрером-ректором. Про початок політики уніфікації й ліквідацію федерального устрою свідчило також прийняття Закону «Про злиття земель з Рейхом». Крім того, у 1938 р. було видано наказ про скорочення терміну навчання у вищій школі, про відмову в закладах освіти від гуманістичної ідеології як антинародної й абстрактної, а також про необхідність виховання молоді в дусі націонал-соціалістичних ідеалів. Варто також нагадати,

що в 1938 р. було видано Декрет про іноземців, яким заборонили виїжджати за межі держави [19; 46; 154].

Загалом згідно з домінуючою ідеологією, провідним завданням освіти тих часів був розвиток громадянського, фізичного та трудового потенціалу німецької молоді, тоді як вимоги до розвитку інтелекту були знижені. Оскільки в нацистській Німеччині домінував принцип про необхідність дотримання расової чистоти арійської нації, унаслідок націоналістичного характеру системи освіти були введені обмеження на отримання освіти за національною ознакою. При цьому покладена в основу націонал-соціалістичної теорії раси та спадковості ідея зверхності арійської нації знаходила відбиття в змісті навчального матеріалу з різних навчальних дисциплін: біології, географії, історії тощо. Як відомо, у добу правління націонал-соціалістів здійснювався геноцид євреїв та представників багатьох інших етносів. Величезна кількість людей неарійського походження в ті роки взагалі була позбавлена життя [13; 19; 46; 128; 154; 157].

Слід також зазначити, що впродовж Другої світової війни на теренах нацистської Німеччини та окупованих нею землях працювало приблизно 13,5 мільйонів людей із 26-ти країн Європи. Близько третини з них були військовополоненими, а 8,5 мільйонів – цивільними робітниками та в'язнями концентраційних таборів [37; 38]. Більшість після звільнення територій повернулися до своїх країн. Проте деякі з них залишилися проживати в Німеччині. Очевидно, що наявність значної кількості іноземців у подальшому вимагала від уряду конструктивного вирішення проблем полікультурного плану, у тому числі освітніх.

Отже, у часи Третього рейху насаджувалася обмежувальна політика в галузі освіти щодо представників деяких етносів, національностей, а також соціальних верств. Позитивні зміни в стані полікультурної освіти на зазначених теренах почали відбуватися тільки після перемоги над нацистською Німеччиною.

Підбиваючи підсумки аналізу стану полікультурної освіти на німецьких землях на визначеному історичному етапі, слід відзначити, що існували сприятливі й несприятливі фактори для розвитку цього процесу. Зокрема, добровільна та примусова міграція людей вимагала здійснення спілкування між ними й корінними німцями, а у випадку їхнього залишання в країні – організації в майбутньому освіти полікультурного характеру. Серед несприятливих факторів для розвитку цієї освіти на вказаному етапі насамперед варто назвати проведення націонал-соціалістичною німецькою партією націоналістичної й шовіністичної політики, що взагалі не допускала здійснення полікультурної освіти в сучасному її розумінні.

У дослідженні зроблено висновок про те, що виділення другого етапу (1945 – 1990 рр.) розвитку полікультурної освіти в Німеччині було пов'язано з тим, що після поразки у війні в 1945 році на її теренах було створено дві нові держави – Федеративна Республіка Німеччина та Германська Демократична республіки. Як наслідок, цей етап характеризувався функціонуванням на землях роз'єднаної країни двох різних моделей полікультурної освіти.

Так, ФРН знаходилася в зоні впливу західних держав, тож розвиток полікультурної освіти в країні відбувався на засадах західних цінностей. Зокрема, у великих за кількістю студентів та викладачів університетах таких міст, як Гамбург, Геттінген, Мюнхен тощо, виникли нові наукові й освітні напрями, що відомі під загальною назвою теорії *Interkulturelles Lernen*, тобто теорії полікультурного навчання. Крім того, у Бонні, Берліні, Ганновері та деяких інших містах Німеччини почала розвиватися білінгвальна освіта, коли в університетах для викладання на паритетних правах використовувалася німецька й іноземна мова [14; 113].

Принципово інша модель полікультурної освіти сформувалася в ГДР, що знаходилася в зоні впливу СРСР. Основу цієї освіти склали основні ідеї теорії інтернаціонального виховання та догми марксистсько-ленінської ідеології [14, с. 320-321].

Як підкреслюється в німецькомовній науковій літературі, із середини 50-х років Західна Німеччина почала інтегруватися в європейський освітній, науковий та культурний простір, реформуватися відповідно до існуючого на той час соціально-економічного порядку [170, с. 16]. Початок освітньої співпраці в післявоєнній Німеччині можна віднести до 1949 р., коли культурна секція Європейського руху організувала в Лозанні Європейську культурну конференцію, на якій було ініційовано створення Європейського культурного центру й Європейського коледжу [98].

Після закінчення війни питання полікультурної освіти й міжкультурного діалогу знайшло відображення в багатьох європейських документах. Серед найбільш відомих європейських інституцій, до компетенцій яких входять ці питання, слід назвати такі: Європейська комісія, Європейський моніторинговий центр з питань расизму та ксенофобії, Європейська комісія проти расизму та нетерпимості, Рада Європейського Союзу й Рада Європи тощо [171, с. 485].

Водночас слід зауважити, що в 1950 – 1960-х рр. уряди європейських країн були зосереджені насамперед на здійсненні економічної інтеграції, а тому питання співпраці в галузі освіти відходило на другий план. Варто також відмітити, що окреслений історичний період характеризувався посиленою трудовою міграцією, тому перші згадки про концепції полікультурної освіти, наближені до сучасного розумінням сутності цього феномену, були тісно пов'язані з питаннями посиленої міграції та організації шкільної освіти для дітей трудових мігрантів. Зокрема, указані питання обговорювалися на засіданні Комітету міністрів Ради Європи, після чого Німеччина, згідно із сформульованими рекомендаціями, гарантувала право дітей із родин зазначеної категорії на здобуття шкільної освіти. Крім того, країна мала забезпечити надання цим дітям педагогічної підтримки в процесі їхньої адаптації до життєдіяльності в німецькому суспільстві та забезпеченні повної інтеграції в освітній процес звичайних шкільних класів на основі оволодіння німецькою

мовою, а як наслідок – досягнення взаєморозуміння між дітьми різних національностей. Органам управління освітою також було запропоновано здійснювати підвищення кваліфікації педагогів для сприяння кращому усвідомленню ними культурних відмінностей мігрантів, а також специфічних особливостей освітніх систем країн, з яких вони прибули [67].

Нагадаємо, що в Західній Німеччині після закінчення війни спостерігався активний розвиток економіки, а це зумовило необхідність залучення великої кількості нових працівників. Для задоволення цієї потреби ФРН уклала з багатьма країнами низку угод щодо запрошення на роботу іноземців. За контрактом, після закінчення терміну його дії ці працівники мали повернутися на батьківщину. Проте багато з них не тільки залишалися жити в країні, але й з часом привезли свої родини, що ускладнювало соціальну ситуацію в державі [67; 80].

Загалом наприкінці 60 – 70-х рр. ХХ ст. дитячим садкам, школам, закладам вищої освіти, а також органам управління освітою, зокрема Федеральному міністерству освіти та наукових досліджень Німеччини, знадобилося немало часу, щоб адекватно відреагувати на зростаючу кількість мігрантів різного віку. З огляду на це, більшість пропозицій фахівців і проведених заходів у галузі освіти були орієнтовані саме на здобувачів зазначеної категорії. Проблема з мігрантами ще більше загострилася з 1973 р. після ухвалення рішення про закінчення програми набору іноземних працівників та їхньої планової заміни. Оскільки до того часу в ФРН кількість мігрантів, зокрема дитячого віку, суттєво збільшилася, зросли труднощі щодо комунікації з ними. Крім того, у дитячих садках і закладах середньої та вищої освіти значно загострилася проблема адаптації дітей та молоді, які приїхали з інших країн, до умов проживання в Німеччині, їхнього залучення до вивчення мови та культури [81; 128; 166].

Зі свого боку, це зумовило необхідність розробки так званої концепції «освіти для іноземців». Реалізація її основних положень передбачала надання комплексної педагогічної підтримки та проведення цілої низки заходів, які

допомагали іноземцям компенсувати очікуваний дефіцит словникового запису на заняттях та поза них, покращити умови для навчання. Так, для дітей мігрантів проводили заняття з рідної мови, щоб вони не забували її та не відривалися від рідної культури, а також з німецької як другої мови. Передбачалося, що це могло значно полегшити їхню комунікацію з корінними німцями, а також зі своїми співвітчизниками після можливого повернення родини на батьківщину. Крім того, здійснювалася спеціальна підготовка педагогів для ознайомлення їх із культурами країн походження мігрантів, зокрема з різними релігійними конфесіями, національними освітніми концепціями, специфікою жіночої освіти, укладом сімейного життя тощо [51; 80; 113; 127; 128].

Загалом у 1970-х рр. на теренах Європи почали впроваджувати так звану освітню стратегію подвійного шляху, спрямованої на інтеграцію дітей мігрантів у культурне середовище приймаючої країни за умов збереження культурних і мовних зв'язків з країною їхнього походження, щоб полегшити можливу шкільну реінтеграцію. У 1977 р. було прийнято Директиву Ради 77/486/ЄЕС про освіту дітей трудящих-мігрантів, що вимагала від Німеччини як представника ЄС забезпечити сприяння вивченню дітьми вказаної категорії як німецької мови й культури, так і рідної мови та культури країни походження. Упродовж чотирьох років країна мала здійснити необхідну реорганізацію системи освіти та запровадити всі необхідні заходи, щоб забезпечити безкоштовне навчання дітей мігрантів, адаптоване до їхніх специфічних потреб. Цей обов'язковий правовий акт певною мірою вплинув на організацію та зміст освітнього процесу в німецьких школах, проте повною мірою модернізацію шкільної освіти не було проведено. Реальна освітня практика обмежувалася більшою мірою проведенням порівняльних досліджень у цій галузі й реалізацією відповідних пілотних освітніх проєктів [67].

Як з'ясовано, у 1970 – 1980-х роках було опубліковано цілу низку рекомендацій від Ради Європи щодо вирішення різних питань, пов'язаних з полікультурною освітою. Ці рекомендації визначали схарактеризовані вище

загальні вектори розвитку цієї культури в європейських країнах і, зокрема, у Німеччині. Відповідно до визначених у цих рекомендаціях вимог, проблема полікультурної освіти стала предметом дискусій німецьких фахівців на різних рівнях. Також проводилися різноманітні заходи, що сприяли кращому розумінню суспільством ситуації з мігрантами в державі, визначенню шляхів, які сприяють забезпеченню отримання вихідцями з родин мігрантів якісної освіти, починаючи з дошкільного віку й закінчуючи вищою освітою. А для цього слід було продумати педагогічну політику, що забезпечить вільне оволодіння особою з раннього дитинства німецькою й рідною для неї мовами. Важливо також зауважити, що рішення Конгресу місцевих і регіональних влад Ради Європи спонукали Німеччину до створення змішаних класів для молодших школярів, що сприяло їх більш швидкій адаптації до життєдіяльності й навчання в цій країні, а також організації підготовки вчителів до роботи в таких класах [91; 131].

Пізніше описана «освіта для іноземців» була розкритикована за її зосередженість на недоліках взаємодії з ними та спрямованість виключно на іммігрантів, що протиставляло їх дітям з родин корінних німців. Іншими каталізаторами для зміни політики в галузі полікультурної освіти стали міжнародні дискусії, які точилися зокрема в Раді Європи, а також запропоновані на рівні приватних ініціатив практичні підходи до організації цієї освіти й різних видів соціальної роботи, що проводилася в змішаних групах дітей із сімей мігрантів та родин корінних німців. Загалом це спонукало фахівців до формулювання нових концепцій полікультурної освіти, у яких акцент робився, з одного боку, на необхідності збереження унікальності кожної національної культури, а з іншого – на важливості забезпечення їх взаємообміну та взаємозбагачення культурними цінностями. Слід також відзначити, що з 1980-х рр. у Західній Німеччині почали активно розвивати полікультурну педагогіку, в якій пропонувався принципово новий погляд на проблему співіснування та взаємодії носіїв різних мов і культур. Зокрема, наприкінці 1980-х років в Німеччині набула поширення теорія полікультурної освіти, в основу якої було

покладено ключову ідею про те, що мігрантів слід сприймати не як «чужинців», а як людей, які допомагають забезпечити взаємне культурне збагачення німецького та їхнього рідного народу [51; 80; 113; 128].

Нового звучання проблема полікультурної освіти на німецьких теренах набула після приєднання НДР до ФРН, коли в 1990 р. було створено єдину державу Німеччину. Унаслідок цього було забезпечено не тільки територіальне воз'єднання традиційних німецьких земель, але й створено сприятливі передумови для стимулювання духовного розвитку німецької нації. Зі свого боку, це вимагало внесення принципових змін у процес здійснення полікультурної освіти, що дало змогу констатувати початок нового етапу в її розвитку.

Виокремлений третій період (1990 р. – по теперішній час) у розвитку полікультурної освіти на теренах уже об'єднаної Німеччини характеризується тим, що не тільки знов загострилася проблема зовнішньої міграції в силу збільшення кількості приїжджих людей із різних країн, але й виникла необхідність культурної адаптації корінних німців, які тривалий час проживали в НДР, тобто в принципово іншому соціокультурному й політичному середовищі, забезпечення переходу в освіті від положень соціалістичної теорії інтернаціонального виховання до західних концептуальних ідей полікультурності.

Як наголошується в німецькомовній науковій літературі кінця ХХ ст., у ті часи в Німеччині була поширена ідея про релятивізм національних культур. Також відзначалося, що в процесі взаємодії цих культур спостерігаються певні труднощі, зокрема такі:

1. Взаємне пізнання національних культур представниками різних народів вимагає усвідомлення ними основних характерних ознак цих культур, що забезпечує поділ людей на «своїх» і «чужих». Однак зосередження занадто великої уваги особи на цих відмінностях поглиблює відчуття нею «чужості» іншої культури.

2. Під час знайомства молодшої людини з представником нової для неї культури вона нерідко сприймає його особистісні характеристики як типові для носіїв цієї культури, а це може спричинити формування хибних стереотипів стосовно певних етносів чи національностей.

3. Взаємне пізнання культур дає людям змогу зняти обмеження в прийнятті чужої культури, допомагає уникнути розвитку расистських чи, навпаки, етноцентристських орієнтацій особистості, однак водночас це відволікає її від осмислення можливостей конструктивної соціальної взаємодії з представниками інших культур на основі опори на їхні загальні, а не на відмінні характеристики.

4. Під час здійснення полікультурної освіти педагоги мають шукати зрозумілі для здобувачів способи розкриття глобальних аспектів полікультурності [56, с. 242].

Як визначається в науковій літературі, на зазначеному історичному етапі інтеграція перетворилося в ключове поняття в політичному, медійному й суспільному дискурсах, коли важливим об'єктом дослідження фахівців у різних галузях стала міграція. Причому ця проблема стосується як людей, які недавно переїхали до країни, так і тих трудових мігрантів та їхніх родин, які живуть у Німеччині вже тривалий час. За висновками фахівців, справжня інтеграція не є еквівалентом асиміляції, тобто відмови від рідної культури та безумовного прийняття мігрантами культури та традицій корінного німецького народу. Процес сучасної освітньої інтеграції передбачає також недопущення створення відокремлених класів для дітей мігрантів, проте вимагає надання їм дозованої педагогічної підтримки в процесі навчання поряд з німецькими дітьми в змішаних класах. Значна увага приділяється питанню оволодіння дошкільнятами в дитячих садках та учнями в школах німецькою мовою. Двомовна освіта в школах не отримала широкого поширення [67; 124; 130].

Наприкінці 1990 – на початку 2000-х рр. німецькі фахівці посилили аргументацію у своїх працях щодо необхідності здійснення полікультурної освіти молоді. Проте цей факт не так сильно відзначався в нормативних

європейських документах, як це спостерігалось в 1970 – 1980-х рр. У визначену добу в Німеччині радше використовувалася риторика «полікультурного діалогу».

Як з'ясовано в дослідженні, на початку ХХІ ст. як представники уряду, так і пересічні корінні німці почали чітко розуміти, що більшість мігрантів зі статусом тимчасових працівників перетворилися на мешканців, які разом зі своїми сім'ями не збираються повертатися на свою історичну батьківщину. Однак очевидно, що без здійснення спеціальної освітньої роботи, спрямованої на забезпечення інтеграції мігрантів у німецьке суспільство, їхня присутність могла перетворитися на значну проблему як для чиновників, так і для всіх інших членів німецького суспільства. З урахуванням цих потенційних ризиків уповноважені у справах іноземних громадян, які раніше знаходилися у відомстві Федерального міністерства праці та соціальних справ, були переведені на роботу до Федерального уряду й отримали посади державних міністрів. Їхнім основним посадовим обов'язком стало розв'язання питань забезпечення інтеграції мігрантів, зокрема біженців, у німецьке суспільство, а це вимагало здійснення спеціально організованої полікультурної освіти [77; 78; 83; 92; 111].

Важливо також зауважити, що значні труднощі у здійсненні роботи з мігрантами були пов'язані з наявністю суттєвих демографічних та соціальних відмінностей між ними. Так, до категорії мігрантів відносилися біженці й шукачі притулку, іноземні студенти, тимчасові працівники, вихідці з НДР, держав-членів ЄС та інших країн, репатріанти й інші групи населення, які значною мірою відрізнялися між собою за віком, рівнем здобутої освіти, національною, культурною й релігійною належністю, життєвими прагненнями й цілями тощо. З огляду на це, інтеграція мігрантів у німецьке суспільство стало багатоаспектним завданням, а це, зі свого боку, спричиняло появу значних труднощів у процесі організації полікультурної освіти представників цієї категорії населення. На успішне подолання цих труднощів було спрямоване прийняття в Німеччині

значної кількості різних нормативних актив, положень та інших важливих документів [143].

Доцільно відмітити, що в Білій книзі «Викладання і навчання на шляху до суспільства, що навчається» (1995) було виокремлено такі основні цілі та пропозиції щодо модернізації освіти: підвищення загального рівня знань молоді; зближення закладів освіти й бізнес-сектору; боротьба з ізоляцією; забезпечення володіння громадянами щонайменше трьома мовами Європейського Співтовариства; рівне ставлення до капітальних інвестицій та інвестицій у навчання. Ці цілі мали бути досягнуті за допомогою здійснення конкретних заходів, таких як: волонтерська служба, освітнє програмне забезпечення та якісне викладання мов [55, с. 6-8].

У 1996 р. Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель ухвалила рекомендації щодо здійснення полікультурної освіти, що можна сприймати як знак офіційного визнання цього педагогічного феномену. У 1998 р. було оприлюднено Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи щодо необхідності використання всіх наявних засобів для впровадження заходів, викладених у додатку до цих Рекомендацій, з питання реалізації сформульованої освітньої політики й політики культурного розвитку [162].

Визнаючи плюралізм невід'ємною характеристикою національної ідентичності, країни Європейського союзу приступили до реалізації Лісабонської стратегії, основним напрямком якою було підвищення конкурентоспроможності Європейського Союзу шляхом економічного розвитку, поліпшення в соціальній сфері та тісного соціального гуртування, забезпечення гідного рівня освіти. З огляду на це, Німеччина визначила фразу «Єдність у розмаїтті» своїм офіційним гаслом на 2000 рік. Прагнення до забезпечення рівного ставлення до представників різних культур та їхньої соціальної інтеграції відзначалося також у таких оприлюднених документах Євросоюзу, як директива про заборону дискримінації за расовою чи етнічною ознакою у сфері зайнятості, освіти та соціальному забезпеченні, а також директива про заборону

будь-яку дискримінації за релігійними поглядами, переконаннями, інвалідністю, віком або сексуальною орієнтацією у сфері зайнятості [70].

У 2003 р. було опубліковано звіт ОЕСР – PISA «Де учні-іммігранти досягають успіху – порівняльний огляд успішності та участі в PISA», у якому оцінювалася здатність німецьких шкільних систем інтегрувати дітей із сімей мігрантів. У цьому документі було сформульовано висновок про те, що високий рівень імміграції не обов'язково погіршує процес інтеграції учнів-мігрантів, які зазнають сильної дискримінації щодо досягнення високих навчальних успіхів у школі, особливо якщо їхні батьки походять із бідних соціально-економічних верств суспільства. Незважаючи на те, що більшість учнів-іммігрантів є вмотивованими особами й позитивно ставиться до школи, PISA на основі оцінювання їхніх базових математичних навичок дійшло висновку, що ці школярі часто демонструють значно нижчі навчальні результати, ніж їхні однолітки з числа корінних жителів. Крім того, за результатами дослідження, висока ймовірність, що щонайменше 25 % школярів із сімей іммігрантів можуть зіткнутися зі значними проблемами у своєму майбутньому професійному та особистому житті. Також відзначалося, що в закладах освіти Німеччини проводиться достатньо мало додаткових занять для покращення знання цими дітьми рідної мови [152].

Як з'ясовано, німецькі педагоги брали активну участь у проєкті Ради Європи під назвою «Виклики міжкультурної освіти сьогодні: релігійна багатоманітність та діалог в Європі», який засвідчив важливість здійснення діалогу про віру і релігію як складників полікультурної освіти й реалізовувався у 2002-2005 роках. Доцільно також відзначити, що на початку XXI ст. Європейським Союзом було прийнято багато інших нормативних документів, пов'язаних з проблемою полікультурної освіти. Так, у 2005 р. Радою Європи було видано директиву про політику та практику викладання ідей щодо соціокультурного різноманіття людей. Цей документ містив детальні рекомендації щодо того, як здійснювати підготовку педагогів до визначення й

реалізації універсальних цілей управління розмаїттям у школі, які повинні бути відображені в навчальних програмах. У документі також пропонувалося узагальнити ключові матеріали з питань освіти, культурного розмаїття та підготовки вчителів, що були сформульовані Радою Європи, Європейським Союзом та ЮНЕСКО протягом останніх років [68].

У 2006 р. Парламентом Ради Європи було визначено на нормативному рівні, що всі діти мають право на здобуття освіти в початковій та середній школах. Під час її здобуття учні мають залучатися до мови та культури як країни проживання, так і своєї батьківщини. Крім того, здобувачі освіти мають право на визнання своїх навчальних досягнень, у тому числі шляхом сертифікації досягнутих освітніх стандартів. Слід також зауважити, що в указаному році було оприлюднено рекомендації про важливість засвоєння кожним членом суспільства ключових компетенцій, необхідних для навчання протягом життя, причому провідне місце серед них займали компетенції міжкультурного спілкування [71].

На початку XXI ст. були оприлюднені також інші важливі нормативні документи Європейського Союзу, у тому числі такі: Директива про міграцію й мобільність (2008), Європейський пакт про імміграцію та притулок (2008), Резолюція Ради щодо оновленої рамкової роботи для європейського співробітництва у сфері молоді в 2010–2018 рр. (2009), Цифрова адженда для Європи (2010), Оновлена стратегія ЄС на 2011–2014 роки для корпоративної соціальної відповідальності (2011), Стратегія розумного, стійкого та інклюзивного зростання (2010) тощо [66; 72; 73; 74; 87; 89]. Очевидно, що кожний із названих документів тією чи іншою мірою впливав на організацію та здійснення в Німеччині полікультурної освіти, визначаючи її загальний напрям та основні пріоритети.

Зокрема, у вищевказаній резолюції наголошувалося, що полікультурна компетентність працівників освіти, а також їхня здатність управляти різноманітністю мають першорядне значення для успішної інтеграції дітей

іммігрантського походження в школах. Також було відзначено важливість формування в цих учнів поваги до культурного, релігійного та мовного розмаїття суспільства, а також заохочення батьків-мігрантів до участі в житті школи та процесу культурної інтеграції їхніх дітей. Згідно зі сформульованими вимогами, слід було вдосконалити інтеграцію новоприбулих дітей мігрантів в освітню систему та культурне середовище Німеччині, сформувати в них ще в дошкільному віці мовні навички, підготувати випускників-мігрантів до успішного переходу від шкільного навчання до пошуку свого місця на ринку праці та самостійної трудової діяльності, а також загалом навчити дітей мігрантів долати труднощі, з якими вони стикаються, проживаючи в сегрегованих і неблагополучних районах [73].

Зміст указаної резолюції також спонукав німецьких педагогів до приділення особливої уваги питанням підвищення навчальної успішності дітей-мігрантів шляхом вивчення ними мови країни перебування та рідної мови, пропагування німецької й національних культур мігрантів, залучення їх до спорту. Крім того, у нормативних документах наголошувалося на важливості залучення батьків до життя шкільної спільноти, здійснення полікультурної підготовки педагогів, а також на тому, що інтеграція дітей-мігрантів повинна ґрунтуватися на принципах рівних можливостей в освіті, тому недопустимим фактом є будь-яка форма сегрегації, зокрема створення шкіл типу гетто або спеціальних класів для дітей мігрантів. У нормативних документах у галузі полікультурної освіти також наголошувалося на важливості розвитку в дітей із сімей корінних німців та мігрантів навичок полікультурного спілкування, здатності та прагнення популяризувати свою національну культуру та розуміти цінність культур інших народів, що є важливими складниками ключової полікультурної компетентності члена сучасного суспільства.

Важливе місце посідало також питання забезпечення дотримання соціальних прав іммігрантів. З огляду на це, місцевим і регіональним органам пропонувалося докладати активних зусиль для сприяння розвитку

полікультурного діалогу в школах, використання різних педагогічних форм і засобів (наприклад, створення чи розширення сфер діяльності центрів позашкільного навчання) для забезпечення більш ефективної культурної й освітньої інтеграції іммігрантів [87].

Загалом у 2007-2008 рр. просування принципів полікультурності, багатомовності, громадянства й універсальних цінностей, таких як демократія, права людини та верховенство права, а також здійснення моніторингу прогресу у визначених в Лісабоні цілей були одними з основних напрямків діяльності німецької системи освіти. Німеччина дотримується офіційної позиції ЄС, що освіта й навчання відіграють фундаментальну роль у розвитку європейської ідентичності.

Зі зростанням ступеня соціальної різноманітності членів німецького суспільства поступово активізувалася потреба у формуванні в кожного з них відкритості й полікультурної толерантності, що виступало суттєвою передумовою успішного руйнування застарілої дискримінаційної структури в країні. У цій ситуації перед закладами освіти було поставлено принципово нові завдання забезпечити активне залучення молоді до різних форм полікультурної освіти, сприяти успішній інтеграції мігрантів у німецький соціум. З урахуванням появи нових соціальних потреб суспільства у 2008 р. в Берліні була створена рамкова концепція полікультурної освіти для людей різного віку, у якій виокремлено ключові напрями здійснення цієї освіти. Чільне місце в організації культурного життя населення відводиться молоді [143].

Зауважимо, що в указані роки в Німеччині проживали вже декілька мільйонів людей з міграційним минулим, причому їхня кількість тільки зростала, тому інтеграція іммігрантів в німецьке суспільство стала однією з провідних проблем XXI ст. З огляду на це, у країні стали затребуваними такі керівні документи ЄС:

- доповідь міністрів закордонних справ Ради Європи на тему «Жити разом як рівні та з гідністю» присвячена розкриттю шляхів розбудови полікультурного діалогу між місцевим населенням та мігрантами [165];

- виданий під егідою ЄС практичний довідник «Підтримка міжкультурного діалогу через програми ЄС», що містив понад 20 програм та багато підтриманих фондами ЄС прикладів проєктів, пов'язаних зі здійсненням полікультурної освіти та розбудовою міжкультурного діалогу між людьми, причому сам 2008 рік було названо «роком міжкультурного діалогу» [88];

- так звана «Зелена книга: Міграція і мобільність: Виклики і можливості для освітніх систем ЄС», де були представлені зокрема результати дослідження, за якими міграція впливає на освіту дітей навіть у тих випадках, коли їхні сім'ї мають високий соціальний, матеріальний та освітній статус, адже ці учні теж можуть зазнати негативного впливу, принаймні нетривалого, через переривання шкільного навчання або через стикання з мовними й культурними відмінностями. Проте загалом учні з сімей мігрантів із високим достатком у довгостроковій перспективі мають більш сприятливі прогнози щодо їхньої навчальної успішності, опанування нових мов і культур як фактору розвитку людського капіталу порівняно з дітьми з неблагополучних родин [75].

У контексті порушеної проблеми важливо відзначити, що у 2009 р. Німецька культурна рада провела опитування своїх членів у межах проєкту «Структурні умови для сталої полікультурної освіти». Під час опитування ставили, з одного боку, запитання про те, якою мірою мігранти або мігрантські організації є членами федеральних культурних асоціацій, а з іншого – яку роль відіграє тема полікультурної освіти в роботі асоціацій. Як встановлено, усі респонденти відповіли, що ця тема їх турбує, бо вона є важливою і для кожної людини, і для суспільства загалом. У зв'язку з цим окреслені питання полікультурності обговорювалися на науково-практичних конференціях та інших педагогічних заходах, у руслі зазначеної проблематики також реалізовувалися конкретні проєкти. Уже в ті часи зазначена тематика вийшла на

рівень роботи різних культурних асоціацій та здійснення освіти відповідної спрямованості [52].

Загалом вищевказані документи сприяли активізації боротьби з расизмом і дискримінацією в Німеччині, а також розвитку полікультурної освіти в країні. Слід підкреслити, що зазначена освіта сприймалася як один із пріоритетних напрямів педагогічного процесу. Використання створених освітніх програм, навчальних підручників та інших допоміжних дидактичних матеріалів полікультурного характеру сприяло формуванню в учасників освітнього процесу вмінь реалізувати ефективний міжкультурний діалог з носіями інших національних культур, підвищенню полікультурної обізнаності кожної особистості, розумінню нею негативної ролі стереотипів у спілкуванні, важливості недопущення проявів національного упередження й дискримінації в цілому. Крім того, у документах висувалася вимога щодо підвищення рівня професіоналізму педагогів у питаннях здійснення полікультурної освіти, а для цього органам управління пропонувалося організовувати спеціальну підготовку вчителів з питань організації цієї освіти, особливо якщо вони працювали в етнічно змішаних класах,

На основі аналізу наукової літератури також з'ясовано, що ряд європейських організацій та дослідників пропонував більшу увагу приділити реалізації таким аспектам полікультурної освіти:

- підготувати педагогів до роботи в указаному напрямі з дітьми та молодими людьми з особливими потребами;
- забезпечити включення до всіх програм професійно-педагогічної й післядипломної підготовки освітян питання формування в учнів міжкультурних навичок, спонукати педагогів толерантно ставитися до всіх школярів та допомагати їм оволодіти мовою викладання у своїй предметній галузі;
- передбачити достатнє представництво вчителів та керівників шкіл із категорії мігрантів, що дозволить більш ефективно вирішувати проблему полікультурної освіти дітей як із сімей мігрантів, так і з родин корінних німців.

Як з'ясовано в дослідженні, починаючи з 2014 року в Німеччині було проведено низку заходів для забезпечення підвищення ефективності полікультурної освіти. Зокрема, була розроблена й реалізовувалася на практиці Програма навчання впродовж життя, створено Фонд європейської інтеграції. Крім того, почали формувати професійні мережі вчителів-мігрантів, що сприяло залученню більшої кількості учнів-мігрантів до вчительської професії та педагогічній підтримці вчителів-початківців з мігрантським минулим, проводилася спеціальна робота з метою підвищення в педагогічних кадрах рівня професіоналізму [42; 69].

У 2014 р. було опубліковано звіт ЄС про «Захист прав людини, демократії й верховенства права», у якому поряд з іншими важливими проблемами було обговорено питання впливу нової інформації та комунікаційних технологій на розвиток демократії; ідентичності й різноманітності полікультурних суспільств; підвищення якості освіти, а також загального статусу професійної освіти й навчання. Це засвідчили зростання ролі полікультурної освіти в усіх країнах [106]. У 2016 р. було прийнято резолюцію «Міжкультурний діалог, культурне різноманіття та освіта», у якій наголошено на важливості міжкультурного діалогу, а основними дійовими особами з його просування назначені батьки, вчителі та організації з прав людини [82].

Німеччина підтримує ініціативу Європейської комісії щодо створення численних програм з удосконалення полікультурної освіти та включення дітей мігрантів до навколишнього культурного середовища. Серед таких програм можна виділити Європейську мережу SIRIUS, що орієнтована на навчання мігрантів. Заклади освіти й громадські організації отримують рекомендації та належні практики для адаптування мігрантів у сфері освіти через мережу EURYDICE. Завдяки мережі ENIEDA відбувається обмін найкращими практиками щодо інтеграції мігрантів. У жовтні 2016 р. у межах програми Еразмус особлива увага приділяється проектам, що сприяють соціальній

інтеграції та запобігають радикалізації неоднорідного в національному плані населення [90; 140; 155].

Підсумовуючи вищевказане, можна зазначити, що з моменту появи проблеми міжкультурної взаємодії значна увага в політиці Німеччини приділялася забезпеченню соціальної єдності людей, зокрема засобами полікультурної освіти, недопущення ізоляції та нерівності представників різних народів. Також були проведені численні реформи в закладах дошкільної, середньої та вищої освіти щодо впровадження полікультурної освіти. Вивчення офіційних документів показує значний прогрес щодо її подальшого розвитку й удосконалення. Уряд Німеччини й органи освіти поділяють думку Європейської Комісії про те, що саме система освіти відіграє ключову роль у процесі інтеграції мігрантів у німецьке суспільство. Основним компонентом такої інтеграції вважається вивчення німецької мови, хоч для здійснення освітнього процесу обирається багатомовний варіант.

Змінюється й призначення полікультурної освіти. Якщо в 1970-80-х роках особлива увага приділялася саме вивченню німецької мови, то згодом акцент перейшов на забезпечення соціальної згуртованості суспільства та запобігання виникненню упереджень у його членів щодо певних культурних спільнот. Основний курс розвитку освітньої системи змінюється від сприяння інтеграції дітей-мігрантів у соціум на надання таким дітям підтримки та можливостей для їхнього становлення як успішних й активних німецьких громадян. Найважливішою зміною в цьому плані є твердження, що полікультурна освіта призначена для всіх здобувачів освіти, а не лише дітей мігрантів.

Пропагандистам полікультурної освіти все ще доводиться боротися в Німеччині з багатьма стереотипами та застарілими поглядами людей щодо інших національностей. Багато педагогів не сприймають використання рідної мови в групі здобувачів-мігрантів. І загалом національним мовам не відводиться багато місця в школах, класах чи під час викладання окремих предметів, а це знижує потенціал полікультурної освіти.

Як засвідчує аналіз наукової літератури та нормативних документів, тривалий час дослідження проблеми полікультурної освіти в Європі й, зокрема, у Німеччині були сконцентровані насамперед на дошкільниках і дітях шкільного віку. Водночас слід відзначити, що ці праці мали велике значення й для вивчення цієї проблеми в межах вищої школи, бо вони закладали загальний теоретичний фундамент для здійснення цього дослідницького процесу.

Як встановлено, полікультурна освіта німецьких студентів здійснювалася наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. на рівні окремих навчальних дисциплін, на міждисциплінарному рівні та загалом на рівні створеного освітнього середовища. При цьому досягалися завдання навчального, виховного й дослідницького характеру. Так, наприклад, реалізовувалася модель кампуса, у межах якого діяльність спрямовувалась не тільки на професійну підготовку фахівців, але й на їхню соціальну інтеграцію як особистостей, причому інтенсивне академічне виховання відбувалося насамперед через залучення здобувачів до активної участі в суспільному житті [50; 146; 169].

Слід також зауважити, що організація та зміст освітнього процесу, порядок присвоєння випускникам ЗВО відповідної кваліфікації тривалий час мали свою національну специфіку. Поступова передача цих функцій європейським наднаціональним органам вищої освіти принципово змінила ситуації в цій галузі. Зокрема, правила узгодження німецької системи вищої освіти із загальноєвропейськими ключовими положеннями відображено в статтях 149 і 150 Амстердамського договору Європейського союзу (ЄС). Також складений протокол про застосування принципів пропорційності й субсидіарності, що розмежують сфери національної й загальноєвропейської компетентності. Одним із визначних досягнень співробітництва в царині вищої освіти європейських країн стало підписання угоди про взаємне визнання ними дипломів про вищу освіту в межах мінімального терміну навчання 3 роки [50; 146; 161].

Важливо також підкреслити, що в 1998 р. міністри освіти Німеччини, Франції, Великої Британії та Італії ухвалили рішення про створення на базі багатосторонніх угод міжнародної мережі в галузі вищої освіти. Вони підписали так звану «Сорбонську декларацію». Очевидно, що ці кроки значно активізували процес полікультурної освіти в закладах вищої освіти [50, с. 294].

Загалом слід підсумувати, що протягом століть на німецьких теренах закладалися описані вище історичні, соціально-культурні, освітні передумови, які забезпечили специфіку здійснення полікультурної освіти в сучасній Німеччині. Проведений аналіз цих передумов дає змогу краще зрозуміти актуальні тенденції розвитку полікультурної освіти в цій країні.

1.2. Аналіз нормативно-правової бази для розвитку полікультурної освіти в Німеччині

Федеративна Республіка Німеччина є активним учасником міжнародної взаємодії, тому здійснення полікультурної освіти в країні відбувається насамперед на основі дотримання вимог, викладених у міжнародних правових документах з окресленої проблеми.

Очевидно, що сучасне глобалізоване суспільство характеризується збільшенням інтенсивності комунікативних зв'язків між людьми, які є представниками різних національностей, конфесій, політичних переконань чи сформованими за іншими ознаками спільнот. У такій ситуації стабільність суспільства значною мірою визначається готовністю його членів конструктивно розв'язувати численні суперечності й конфлікти, які виникають у представників різних страт, адже будь-яка спроба ескалації цих конфліктів є надзвичайно небезпечною для людства та взагалі загрожує світовій безпеці. Зокрема, військові події в Україні підтверджують, що неготовність деяких державних політиків жити в мирі та злагоді із сусідніми країнами, поважати права кожної

особи має жахливі наслідки не тільки для окремої держави, але й для всього світу.

Результатом усвідомлення політиками, ученими та взагалі широкою громадськістю військових загроз, прагнення знайти конструктивні шляхи попередження чи за потреби розв'язання наявних конфліктів міжкультурного характеру стало ініціювання й ухвалення низки міжнародних документів. У них однією з найважливіших цілей розвитку світової спільноти проголошувалося забезпечення вмінь і прагнення кожної людини до розбудови комунікації з представниками інших соціальних верств на засадах прояву взаємоповаги й толерантності, готовності до успішної життєдіяльності в полікультурному суспільстві.

З урахуванням вищевикладеного слід відзначити, що полікультурна освіта є вже понад три десятиліття важливою темою проєктів та політичних дискусій, що точаться в межах діяльності провідних європейських організацій та інституцій. Як встановлено в дослідженні, важливими передумовами виокремлення феномену полікультурної освіти зокрема стали:

- посилення міжнародних міграційних рухів, що активізувалися після Другої світової війни;
- традиційні багатомовні та мультикультурні цінності багатьох європейських країн і Європи загалом;
- необхідність зробити формальну та неформальну освіту більш культурно відкритою, щоб члени суспільства різного віку могли стати громадянами, які усвідомлюють і цінують різноманітність у світі та здатні до конструктивного міжкультурного діалогу не тільки в Європі, але й у всьому світі, з усіма людьми, незалежно від їхнього походження [22, с. 65-66].

Наявність великої кількості різноманітних етнічних груп на території Європи взагалі та Німеччини зокрема ускладнює процес повсякденної діяльності, спілкування, соціальної взаємодії людей. Унаслідок цього спостерігається поступове зростання соціальної напруги навіть у дуже

лояльному до інших культур традиційному європейському суспільстві. Для можливості уникнення конфліктів між людьми на національному підґрунті важливим завданням для кожного закладу освіти є формування толерантного ставлення представників різних етнічних, культурних, соціальних груп, прихильників різних релігійних конфесій один до одного, причому відзначення важливості цього завдання на законодавчому рівні. Адже формування толерантного ставлення членів суспільства багато в чому полягає у створенні єдиного нормативно-правового поля та інформаційно-культурного простору, у якому представники різних груп та етносів мали б почувати себе однаково безпечно й комфортно в психологічному плані.

Система багатокультурної освіти здатна сформувати нову особистість європейського соціуму, яка поряд із суто професійними вміннями та навичками демонструє толерантне ставлення до представників інших культурних груп та здатна дієво взаємодіяти з ними в межах повсякденної діяльності.. З огляду на це, законодавство і практика регулювання міжкультурної взаємодії людей в освітній взаємодії в Європі формуються відповідно до міжнародних норм і рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Гаазьких рекомендаціях Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту й інших документах [10, с. 271].

Зокрема, у ст. 26 Загальної декларації прав людини відзначено право кожної людини на здобуття освіти, а також те, що освіта має забезпечувати повноцінний розвиток людської особистості, передбачати зростання поваги в суспільстві до прав людини та її свобод. Отже, у цьому документі наголошується на першочерговості вирішення завдання формування в процесі здійснення освітнього процесу толерантного ставлення здобувачів до різних культур і їхніх носіїв. В умовах наявності великої кількості різних етнічних груп, культурних спільнот, активного розвитку міжнародного співробітництва на гуманістичних

засадах єдиним шляхом для втілення цього постулату є налагодження ефективної системи полікультурної освіти [6].

Рамкова конвенція про захист національних меншин, прийнята європейськими державами (у тому числі й Німеччиною) у 1995 році, визначає необхідність регулярного вжиття певних дієвих заходів для створення особам, які належать до інших національностей та, відповідно, культурних груп, рівних можливостей щодо доступу до освіти всіх рівнів. Зокрема, проблемі отримання освіти представниками різних культурних та національних груп присвячені статті 12, 13, 14 зазначеної Конвенції [41].

Позитивні зміни в розв'язанні цієї проблеми відбулися після ухвалення в 1999 році Генеральною Асамблеєю ООН програми дій у галузі культури миру, що спиралася на ідеї свободи та важливості розв'язання міжкультурних конфліктів шляхом переговорів, а також надання змоги всім людям брати участь у розвитку суспільства, незалежно від їхньої культурної, етнічної й релігійної приналежності [42; 52].

Право різних культурних та етнічних груп на збереження власної самобутності в процесі інтеграції у світове суспільство визначає Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. Зокрема, вона визначає право людини на отримання освіти, забезпечене вищеназваними документами, з урахуванням культурних особливостей етносу, до якого належить ця особистість. Це, зі свого боку, формує певні вимоги до складових елементів системи полікультурної освіти як у Німеччині, так і в Україні [15; 23; 33; 34].

Отже, необхідність реформування системи європейської освіти було обумовлено, з одного боку, наявністю вимог сьогодення, а з іншого – задекларованими в правоустановчих загальноєвропейських документах потребами щодо збереження прав та свобод особи без огляду на її етнічну та культурну приналежність.

Діяльність закладів вищої освіти Німеччини підкоряється також положенням Болонської декларації, що була підписана міністрами країн

Євросоюзу 18-19 червня 1999 року. У цьому документі ініціювалося формування загальноєвропейської системи вищої освіти, яка ґрунтувалася на принципах інтернаціоналізації та культурного різноманіття. Основою для ухвалення цього акту було підписання в 1998 році Німеччиною, Великобританією, Францією та Італією угоди про узгодження європейських систем освіти й розширення можливостей для міжнародної мобільності студентів, що й стало основною ідеєю Болонської декларації.

Окреслимо ключові положення Болонського процесу, які стосуються розвитку полікультурної освіти та мають вплив на модернізацію німецької системи вищої освіти, оскільки Германія залишається активним учасником процесу освітньої європейської інтеграції:

- визнання академічних кваліфікацій країн-партнерів та формування уніфікованого додатку до дипломів про завершену освіту;

- організація навчального процесу із застосуванням європейської моделі трансферних кредитів (European Credit Transfer System або ECTS), яка передбачає перезарахування предметів, що вивчалися в межах реалізації права на академічну мобільність;

- застосування загальноєвропейських підходів до оцінювання освітніх результатів та контролю якості освіти;

- підтримка академічної мобільності як студентів, так і представників науково-педагогічного складу;

- залучення до навчання в закладах вищої освіти Європи студентів із різних регіонів світу, посилення інтересу громадян Євросоюзу й іноземців до здобуття вищої освіти [16; 24; 25; 35].

Зазначимо, що взаємодія закладів вищої освіти в рамках Болонського процесу є добровільною й орієнтована на цінності освіти та культури країн Європи, проте з урахуванням особливостей представників інших культур, які беруть участь в освітньому процесі. У цьому плані особливо важливим документом міжнародного рівня, де визначено нові концептуальні підходи до

модернізації систем вищої освіти, стала «Педагогічна Конституція Європи», ухвалена загальними зборами членів Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи у травні 2013 року у Франкфурті-на-Майні в Німеччині.

Основною метою ухвалення та впровадження в практику Педагогічної Конституції Європи було створення офіційного документу, який зміг би об'єднати й узгодити різні системи освіти на основі визначення загальних нормативних вимог та наукових принципів формування нової прогресивної системи вищої освіти з орієнтацією на багатогранність культурного спрямування європейського суспільства.

Як указано в ст. 1, Педагогічна Конституція Європи окреслює засади та методики формування системи підготовки викладачів нової інтегрованої Європи XXI століття. У такий спосіб усі функції системи вищої освіти підпорядковуються зазначеній цілі, що має в собі виключно полікультурну орієнтацію. Відповідно, модель багатокультурної освіти виступає не лише найефективнішим засобом у розвитку освітньої моделі в контексті широкого спектра різноетнічних та культурно різноманітних спільнот Європи, а й основним вектором у вдосконаленні структури європейської освіти загалом.

На основі цього, за переконанням авторів Конституції, триватиме розвиток, у межах якого формуватиметься нове покоління мешканців Європи, здатних з повагою «співіснувати» в об'єднаному європейському просторі, незважаючи на різноманітність національного та культурного походження [40; 47]

Ключовим для нашого дослідження є документ «Біла книга про міжкультурний діалог. Жити разом як рівні в гідності», виданий за результатами зустрічі міністрів закордонних справ Ради Європи в 2008 р. У документі зазначається, що управління зростаючим культурним розмаїттям Європи, що бере свій початок в історії європейського континенту та посилюється глобалізацією і демократичним стилем управління, стало пріоритетом останніх років.

Рада Європи вважає, що повага та сприяння культурному різноманіттю на основі цінностей, на яких побудована, є важливими умовами для розвитку суспільств, заснованих на солідарності. Спільне майбутнє залежить від здатності захищати та розвивати права людини, як це закріплено в Європейській конвенції з прав людини, демократії та верховенства права, і сприяти взаєморозумінню. Саме тому важливо впроваджувати полікультурний підхід, який пропонує перспективну модель управління культурним розмаїттям, концепцію, засновану на індивідуальній людській гідності. Якщо існує європейська ідентичність, яку потрібно реалізувати, вона базуватиметься на спільних фундаментальних цінностях, повазі до спільної спадщини та культурного розмаїття, а також до визнання рівної гідності кожної людини. З цього погляду важливу роль відіграє міжкультурний діалог, який дозволяє запобігти етнічним, релігійним, мовним і культурним конфліктам і надає змогу рухатися вперед разом, конструктивно та демократично їх розв'язувати з урахуванням різних етнічних ідентичностей і спільних універсальних цінностей. У документі також висвітлено загальноєвропейські стандарти й інструменти полікультурності, її концептуальні основи, ризики відсутності діалогу між представниками різних культур, умови культурного діалогу, шляхи боротьби з бар'єрами, які перешкоджають міжкультурному діалогу, надаються поради щодо демократичного управління культурним різноманіттям [167].

Як підкреслено в заяві «Міжкультурна освіта – можливість для нашого суспільства» ради з питань культури від 2007 року, полікультурна освіта сприяє коекзистенції індивідів з різноманітним етнокультурним корінням. Завданням цієї моделі визначено розвиток у громадян спроможності приймати та ефективно інтерпретувати наявне в соціумі культурне різноманіття. У джерелі додатково наголошується, що полікультурна освіта повинна не лише забезпечувати інклюзію мігрантів у середовище, де домінують представники альтернативних етносів, але й сприйматися як безперервна мета для кожного індивіда

глобального соціуму. Отже, міжкультурна освіта мусить функціонувати як інтегроване завдання для цілісного суспільства загалом [111].

Окрім загальноєвропейських актів, вимоги щодо здійснення полікультурної освіти розкрито в нормативно-правових документах кожної конкретної держави. Як установлено, у сучасній Німеччині ключовими засадами для формування та подальшого вдосконалення нормативно-правової бази для полікультурної освіти є такі:

- концепція кооперативного федералізму, згідно з якою представники уряду на федеральному, регіональному та муніципальному рівнях розподіляють між собою обов'язки щодо формування культурної сфери й системи освіти німецьких мешканців та іммігрантів;

- підхід розподілу повноважень у реалізації культурної й багатокультурної освіти між різними галузями: державною (чи суспільною), економічною й неприбутковою;

- положення про двоєдину сутність полікультурної освіти, оскільки передбачається, що вона здійснюється як у межах закладу вищої освіти (на заняттях та в позааудиторній діяльності), так і за його межами;

- концепція різниці у розподіленні функцій стосовно впровадження та координації реалізації полікультурної освіти з боку окремих органів, оскільки ці функції можуть значно варіюватися в різних федеральних землях;

- положення про відсутність чіткої визначеності державних функцій на окремих рівнях управління процесом реалізації «перехресних завдань» у сфері полікультурної освіти, тому викладачі, які провадять цю діяльність, говорять про «символічний трикутник» (молодь, загальнокультурна й освітня державна політика), у межах якого вони працюють [58].

Коментуючи вищенаведені ідеї, що визначають загальну політику здійснення в Німеччині полікультурної освіти, слід відзначити, що в межах закладу освіти вона реалізується за різними напрямками:

- у процесі викладання окремого предмету;

- під час вивчення інших навчальних предметів;
- під час реалізації міжпредметних зв'язків тощо.

Крім цього, значна увага зосереджується на впровадженні альтернативних форматів полікультурної освіти поза межами установ освіти. У контексті цього варто підкреслити, що відповідно до конституційного права, центральний уряд здійснює переважно опосередковані функції щодо нормативного супроводу реалізації полікультурної освіти, адже ключова відповідальність за культурну сферу й освіту покладена на адміністративні одиниці на рівні земель (відповідно до статті 30 Основного закону). Таке умовне розмежування повноважень федерального рівня та регіональних урядів значно обмежує фінансування й можливості центральної влади долучатися до культурно-освітніх ініціатив. Проте значення федерального уряду для розвитку культурної освіти впливає з його регуляторної функції. Адже центральна влада, формуючи власну законодавчу політику, має визначальний вплив, хоча й непрямий, на встановлення нормативних рамок і перспектив реалізації культурної освіти в межах різних територій Німеччини [103].

На початку XXI століття представники адміністрації та звичайні громадяни почали більш глибоко усвідомлювати, що велика частина мігрантів є не короткостроковими працівниками, а особами, які тут залишаються жити разом зі своїми родинами та не мають наміру повертатися на історичну батьківщину.

Важливе значення для формування системи полікультурної освіти в Німеччині відіграє Інструкція щодо багатокультурної освіти 1996 року, змінена та доповнена у 2013 році. Зокрема, у ній підкреслюється, що необхідність упровадження багатокультурної освіти обумовлена постійним зростанням процесів глобалізації, міграції, руху біженців, формуванням простору єдиної єврозони.

Відповідно до вказаних запитів, у 1996 році вперше сформовано критерії якості полікультурної освіти, подані в Рекомендаціях щодо багатокультурної

освіти та виховання в школах. У межах цих документів міжкультурна підготовка розглядалася як невіддільний елемент освітнього процесу. Однією з основних вимог до організації цього процесу було забезпечення рівності умов щодо доступу до отримання знань, умінь і навичок незалежно від етнічного походження здобувача освіти або його культурних особливостей згідно з викликами, зумовленими процесом глобалізації й посиленням інтеграційних процесів.

Розробка стратегій і навчальних курсів у сфері полікультурної освіти залишалася в компетенції самих освітніх інституцій, так само, як і їх реалізація в повсякденній освітній практиці [108; 109; 110].

Здійснення спільного вивчення всіх навчальних дисциплін здобувачами освіти виступало важливою вимогою щодо реалізації їхньої полікультурної освіти. Центральною при цьому виявилася проблема подолання мовного бар'єра серед представників різних національностей. З метою її розв'язання в грудні 2011 року Конференція керівників освіти та культури Німеччини підготувала базові принципи й положення, що викладені в «Рекомендаціях конференції міністрів освіти та культури щодо вдосконалення опанування іноземної мови».

Головною метою впровадження зазначених рекомендацій було те, що багатокультурна освіта в межах навчальних установ мала охоплювати не лише діяльність здобувачів з опанування іноземної мови, але й ознайомлення їх із культурними особливостями середовища інших етнічних спільнот. При цьому наголос робився не лише на аналізі й порівнянні відмінностей світогляду інших національностей, а й передусім на співвіднесенні їх із німецькою культурою та ментальністю. Очікуваним результатом вважалося встановлення взаєморозуміння серед здобувачів освіти, різних за ментальними, культурними й мовними ознаками, на основі демократичних принципів.

З огляду на це, було визначено принцип реалізації рівної участі, відповідно до якого система навчання та кожен заклад освіти повинні були гарантувати доступність для всіх студентів, незалежно від їхнього соціально-культурного

бекграунду та рівня знань із будь-якої дисципліни, а також надання однакових шансів на успішне навчання. При цьому педагоги мали визнавати як звичне явище багатоманітність етнокультурних і мовних спільнот студентів та сприяти рівним умовам реалізації індивідуального потенціалу кожного з них.

Як установлено, для реалізації цього принципу потрібно ставитися до процесу впровадження багатокультурного навчання й виховання гнучко, ці процеси мають бути позбавлені проявів упередженості, а внутрішня стратегія закладу освіти повинна ґрунтуватися на основі прийняття соціальної, етнічної, мовної багатоманітності студентів [11; 76; 94].

Викликають інтерес також декілька сформульованих принципів, що визначають орієнтовну платформу для послідовного міжкультурного співробітництва, забезпечення ефективного прогресу багатокультурної освіти саме в межах освітніх установ, які були ухвалені на Конференції міністрів:

– заклад освіти має представляти собою для кожного студента своєрідний простір для його розвитку й успішного існування, незалежно від індивідуальних особливостей особи, забезпечувати вибудовування активного й міжкультурного контакту для того, щоб кожний учасник відчував себе повноправним та важливим членом спільної взаємодії;

– для досягнення цілей полікультурного виховання необхідно впроваджувати особистісний підхід, виявляти шанобливе ставлення до носіїв інших традицій, виділяти й активізувати формування взаємозв'язку між ними;

– заклад освіти повинен фіксувати прояви між людьми культурних суперечностей і розбіжностей та виробляти механізми їх своєчасного подолання в освітньому процесі;

– урахувати мовні та світоглядні особливості здобувачів знань, забезпечувати їм персоналізовану педагогічну підтримку у вдосконаленні навичок володіння німецькою мовою;

– незалежно від національності, етнічної, релігійної, соціальної приналежності студентів, заклад освіти зобов'язаний однаковою мірою надавати їм допомогу й консультації протягом усього періоду навчання;

– слід активізувати позанавчальну активність здобувачів, що має сприяти розвитку міжкультурних вмінь, стимулювати побудову між ними багатокультурної взаємодії [122; 123].

Для оптимізації процесу впровадження полікультурної освіти німецькими фахівцями був розроблений спеціалізований алгоритм дій, що допомагає викладачам і студентам ефективніше налагоджувати міжкультурну взаємодію. Згаданий алгоритм включає три ключові етапи, а саме: ознайомлення, осмислення (усвідомлення) та реалізацію креативної діяльності.

Відповідно до висновків учених, на етапі ознайомлення важливо розглядати різні культури як засоби орієнтації та трактування навколишнього середовища, що знаходиться в стані безперервних змін. Тут необхідно вивчити витоки й трансформації соціокультурних процесів, усвідомити значення колективного досвіду для їх розвитку.

На етапі усвідомлення слід аналітично розглянути власний культурний бекграунд, персональну соціокультурну взаємодію, виявити упередження, які сформувалися у власній свідомості стосовно чужих моделей поведінки, визначити суперечності і їхні витоки. У цьому контексті необхідно навчитися аналізувати кожну культурну відмінність з альтернативних позицій.

Етап реалізації креативної діяльності виступає підсумком двох попередніх етапів. Він передбачає дотримання здобувачем освіти норм міжкультурної освіти безпосередньо у межах основної та позанавчальної активності. При цьому педагогам важливо дотримуватися принципу індивідуального розвитку кожного студента, активно протидіяти проявам нетерпимості та дискримінації, стимулювати ефективну співпрацю учасників у подоланні ними проблем, спричинених мовними й культурними розбіжностями, проявляти поважне

ставлення до різних культурних традицій, урегулювати міжетнічні конфлікти мирними способами.

Відзначимо, що ще у 2007 році Ангела Меркель (на той час канцлер ФРГ) презентувала широкій спільноті «Національний план інтеграції», де увага була зосереджена на реалізації освітнього процесу полікультурного спрямування, упровадженні великої кількості мовних програм і додаткових ініціатив, спрямованих на підтримку культурної інтеграції різноманітних груп німецького суспільства. Цей план являв собою набір документів, що охоплював приблизно 400 добровільних зобов'язань представників окремих державних структур та спільнот щодо стимулювання успішної інтеграції мігрантів у німецьке суспільство [77].

Крім того, Німецька рада з питань культури оприлюднила декларацію «Міжкультурна освіта – можливість для нашого суспільства», у якій пропонувалося змінити підхід від уявлення про нестачу чогось до погляду на наявний потенціал.

Як наголошувалося в декларації, міжкультурна підготовка сприяє гармонійному та продуктивному співіснуванню громадян. Тому мігрантів слід сприймати не як осіб з нестачею базових знань чи навичок, а як особистостей, готових до набуття нових знань, накопичення нового досвіду життя. У згаданій декларації також пропонувалося трактувати полікультурну освіту як форму навчання, що розвиває здатність індивіда ефективно засвоювати наявне культурне різноманіття, представлене в соціумі, зокрема в його суспільній, політичній, юридичній та академічній сферах [65; 170].

Відзначимо, що зі зростанням багатоманітності в німецькому середовищі поступово підвищувалася значущість розвитку в кожного його члена міжкультурної відкритості, терпимості як ключових передумов подолання системної дискримінації в соціумі. У такій ситуації перед закладами освіти поставали важливі завдання забезпечити активну участь здобувачів в отриманні

полікультурної освіти, у проходженні багатокультурної підготовки, підтримці ефективної інтеграції мігрантів у суспільство.

З огляду на сучасні тенденції в Берліні, ще з 2008 року діє рамкова концепція культурної освіти, особливо для підлітків і молоді, яка окреслює основні напрями роботи культурної підготовки на території цього міста. Передбачається, що молоде покоління повинне активно залучатися до культурного простору цього міста.

У 2010 році в Берлінському законі про освіту полікультурна підготовка та виховання були визначені як актуальні завдання для викладачів. При цьому вважалося, що це є частиною не окремого курсу, а наслідком реалізації міжпредметного підходу. Окрім цього, були запроваджені поняття «полікультурна орієнтація» й «полікультурна перспектива», які застосовувалися при створенні відповідних адміністративних структур та навчальних ініціатив, що мають відношення до розвитку в здобувачів здатності до мирного й конструктивного співіснування на основі встановлення спільних орієнтирів для реалізації свідомих рішень у глобальному контексті [123].

Положення Закону про освіту пізніше були уточнені в оновленій рамковій програмі, структура якої передбачає формування в здобувачів освіти міжкультурних знань під час опрацювання всіх навчальних дисциплін.

Крім того, тематика полікультурної освіти згадується в межах комплексу заходів, спрямованих на покращення рівня загальної освіти в Німеччині, де ця освіта розглядається як індикатор ефективності сучасної школи, що повинна бути здатною формувати в молоді розуміння різних культур, визнавати їх цінність і навчати конструктивної взаємодії [123].

Безсумнівно, що полікультурна освіта в ФРГ здійснюється передусім у рамках німецької правової системи. Відтак, першою основною реакцією на питання щодо юридичних меж є усвідомлення, що всі приписи поведінки, установлені законами, регламентами або наказами, застосовуються також у контексті освіти.

Аналізуючи нормативну базу полікультурної освіти в Німеччині, важливо також зазначити, що помітні зміни в розв'язанні згаданої проблеми відбулися після вступу в дію у 2000 році зміненого Закону про громадянства. Згодом були затверджені ще деякі зміни до відповідного документа. Наприклад, четверте оновлення цього закону було схвалено у 2021 році, до якого включили норми про розширення доступу до набуття громадянства для осіб, які зазнали утисків за період нацистського режиму, а також їхніх нащадків [100].

Ще більш вагомі структурні зміни були внесені до положень Закону про громадянство у 2023 році. Відповідно до них, іноземні резиденти, які проживають на території Німеччини, мають змогу подати заявку на отримання громадянства вже не через вісім, а п'ять років, а повноцінно інтегровані в соціум мігранти, які володіють німецькою мовою на високому рівні та здатні самостійно утримувати себе й свою родину, можуть навіть претендувати на громадянство після трирічного терміну проживання в державі [158].

Проте федеральна міністерка з внутрішніх справ Ненсі Фезер уточнила, що не можуть подавати на набуття громадянства ті іноземці, що пропагують ідеології расової ненависті, антисемітизму або будь-які інші екстремістські (нетерпимі) переконання, які не визнають демократичні засади (наприклад, гідність і рівноправ'я всіх осіб, включно з однаковими правами для жінок і чоловіків) чи навіть діють у суперечності з ними. Отже, ключовою умовою натуралізації є чітке дотримання іноземцем принципів відкритого суспільства, вірність цінностям демократичного устрою.

Як зауважила Ненсі Фезер, останній ухвалений Закон про громадянство є актуальним імміграційним актом, який визнає багатогранність нашого суспільства та сучасність нашої держави. Додатково міністерка акцентувала увагу також на тому, що оновлена редакція Закону дозволяє одночасно з німецьким громадянством зберігати громадянство інших держав. Це дає змогу мігрантам, з одного боку, інтегруватися в німецьке суспільство та брати участь у його житті, допомагати німцям «демократично розвивати нашу державу», а з

іншого – не втрачати зв'язок із батьківщиною. Як результат, мігранти не будуть змушені «відмовлятися від частини своєї особистості» через бар'єри пересування між країнами [135].

Слід підкреслити, що всі наступні редакції Законів щодо змін до нормативу про громадянство в Німеччині поступово розширювали соціальні й політичні можливості для іноземців, але при цьому встановлювали зростаючі вимоги стосовно рівня їх адаптації в німецьке середовище. Ефективним засобом досягнення цього результату було визначено полікультурну освіту як для корінних німців, так і для іммігрантів.

Зазначимо, що для регламентації освітнього процесу на території німецьких земель діють різні законодавчі акти, у яких полікультурна освіта фігурує безпосередньо (наприклад, акти «Про захист дітей і молоді», «Про молодіжну соціальну підтримку», нормативи, що регулюють організацію освітнього середовища регіонів, акти щодо додаткової підготовки тощо). Робота освітніх та культурних установ також регламентується окремими положеннями, які застосовуються до всіх структур, пов'язаних із громадською активністю (норми безпеки, пожежного контролю, санітарних стандартів тощо). Експерти, які відповідають за реалізацію полікультурної освіти, також мають договірні зобов'язання перед роботодавцями (як штатні працівники, державні службовці, тимчасові підрядники, фрілансери тощо), що, зі свого боку, пов'язано з відповідним набором правових вимог. У професійній діяльності педагогів також закріплені специфічні вимоги, яких слід дотримуватись (зокрема, права особистості, охорона прав неповнолітніх, положення щодо обов'язку контролю тощо).

У контексті молодіжного законодавства особливо важливу роль відіграє Закон про послуги для дітей та молоді. Зокрема, у Ст. 1 цього закону зазначається, що держава спрямовує свої зусилля на:

- створення позитивних умов життя для дітей і молоді та їхніх сімей;

- розвиток молодого покоління як відповідальних за себе осіб, соціально спроможних особистостей, які здатні брати активну участь у суспільному житті;
- створення шляхів інтеграції в соціальну, політичну та культурну сфери життя німецького суспільства;
- виховання поваги до прав людини, толерантності та почуття соціальної відповідальності в демократичному суспільстві.

У Ст. 77 зазначеного документу підкреслюється, що метою сприяння дітям та молоді є, зокрема, сприяння відкритій та об'єднаній молодіжній роботі в позашкільній та непрофесійній сферах і сприяння:

- соціальній і культурній інтеграції та міжкультурному розумінню молодих людей;
- розширенню можливостей молоді особистості для самовизначення й співдетермінації, взяття на себе особистої й соціальної відповідальності, а також їх втілення в соціальні зобов'язання;
- виховання в молоді терпимості та поваги до прав людини [116].

Крім того, існують спеціальні закони про захист прав молоді, а також частини Цивільного кодексу, що її стосуються, наприклад у рамках сімейного права. Закон про соціальне забезпечення дітей та молоді замінив Закон про соціальне забезпечення молоді (ЗСМ) у 1990/1991 роках, який історично можна простежити до Імперського закону про соціальне забезпечення молоді (1924). Він у класичний спосіб демонструє подвійний характер правового регулювання, описаний на початку, а саме: з одного боку, надавати можливості, а з іншого – обмежувати й дисциплінувати [122].

Своїм походженням Закон про соціальний захист молоді є частиною формування громадського добробуту і соціальної стратегії, що асоціюється з появою соціального феномена ще в ХІХ столітті. Він був пов'язаний із проблемами індустріального розвитку, що зумовило прояв урядом посиленої уваги до суспільного простору та адаптації підлітків. Хоча в педагогічній теорії існували ранні соціально-освітні концепції, компонент контролю та нагляду був

надзвичайно потужним на початковому рівні цих політичних ініціатив. Закон «Про захист дитинства і молоді», з одного боку, також формулює ключові виховні орієнтири неформальної роботи з молоддю, а з іншого – урегульовує наглядові дії, тобто ті заходи втручання у приватне життя, які опосередковано впливають або навіть обмежують батьківські повноваження на освіту, що закріплені Основним Законом як фундаментальне право.

Що стосується питань культурознавчої освіти, то особливо важливою є стаття 11 Закону «Про захист дитинства і молоді», у якій зазначається, що молоді гарантуються умови для активної юнацької діяльності, необхідні для підтримки її розвитку. Зокрема, третій пункт цього розділу прямо визначає культурну освіту офіційним складником молодіжної активності (а отже, такою, що потребує державної підтримки). Основою згаданого положення є пункт 1, де підкреслюється, що кожен молодий громадянин має право на стимулювання особистого становлення та на отримання освіти, щоб стати індивідом, здатним діяти відповідально в суспільному середовищі [112].

Як і в галузі культурно-освітньої політики, у галузі молодіжної політики також функціонує об'єднання відомств з питань молоді земель (Конференція міністрів у справах молоді). Ця конференція також сприяє розробленню аналітичних документів щодо полікультурної освіти, які мають практичне значення, але не є юридично обов'язковими.

На загальнодержавному рівні підтримку міжетнічної освіти здійснює Федеральна молодіжна експертна рада, яка є дорадчим органом уряду, до складу якої входять науковці, постачальники послуг і фахівці у сфері молодіжного захисту. Центральна влада також виділяє значні ресурси регіонам у галузі денного виховання дітей (відповідно до Закону про якісний догляд за дітьми) на підставі домовленості між державою й окремою землею. Мистецько-ігрова діяльність, тобто культурна освітня практика, традиційно має ключове значення в цій галузі.

Окремі обов'язки покладаються на управлінські інституції освіти безпосередньо в землях Німеччини. Насамперед це міністерства освіти та культури самих федеральних округів, а також їхні адміністративні підрозділи. Зазначені функції визначаються «Програмою дій щодо національної інтеграції», яка набрала чинності у 2012 році. Цей законодавчий акт у сфері полікультурної освіти визначає такі основні обов'язки представників відповідних управлінських структур:

- упровадження ініціатив із покращення умов для рівноправного доступу молоді в галузі навчання, професійної підготовки, підвищення кваліфікації та посилення міжкультурної взаємодії;
- здійснення вдосконалення підготовки педагогів і їхньої післядипломної підготовки відповідно до потреб формування полікультурної компетентності;
- прояв ініціатив щодо збільшення кількості педагогів із мігрантським походженням;
- підтримка співпраці з представниками різних культур і держав, створення ініціатив з додаткової соціальної підтримки на рівні регіонів;
- моніторинг за дотриманням принципів міжкультурної освіти [76].

Відповідно до нормативних документів з міжкультурної підготовки федеральних регіонів Німеччини, у країні добре усвідомлюють потребу щодо створення і подальшого зміцнення системи кваліфікаційних програм для членів викладацького персоналу. Це дозволяє їм координувати процеси формування полікультурної освіти, структурувати й удосконалювати систему навчання.

Крім того, у нормативних актах наголошується, що вагоме значення в становленні полікультурної освіти мають засоби масової комунікації. Через них висвітлюються не лише успіхи в інтеграційних процесах, а й можливості та цінність конструктивного соціально-політичного співжиття представників різних етнічних і культурних спільнот. Інформаційні канали підкреслюють позитивні приклади міжкультурної взаємодії, а їхня діяльність у межах реалізації

зазначених функцій має формувати в членів суспільства необхідні ціннісні установки.

Тематика, яку висвітлюють медіа, має підтримувати антидискримінаційні підходи, а процеси адаптації та міграції описуються як явища, що історично, соціально та економічно вигідні для всіх сторін міжкультурного обміну. Це має сприяти формуванню поваги між представниками різних народів, дотриманню моральних засад і суспільного порядку.

Окремо виділена в діючих актах Німеччини роль освітніх медіа (як традиційних, так і цифрових). Крім реалізації вказаних норм, вони виконують низку завдань, що сприяють просуванню багатокультурної освіти. Освітні ЗМІ є ефективним посередником між студентами, адміністраціями університетів, освітніми органами та етнічними групами, які здобувають вищу освіту. Також освітні медіа виконують функції позааудиторної виховної діяльності, зосередженої насамперед у сфері полікультурної підготовки. Уточнимо, що вони ініціюють і реалізують проекти не лише у вузьких професійних галузях.

Серед головних завдань виконання проектів слід назвати такі, як: упровадження матеріалів для критичного осмислення історичного та соціально-економічного розвитку країн походження мігрантів, формування європоцентричного бачення в студентів, розвиток поваги до культурних цінностей, традицій, релігій представників інших етносів, поширення прикладів ефективної інтеграції в соціально-економічну систему Німеччини.

Окрім того, освітні медіа виконують низку контрольних функцій, зокрема вони зобов'язані відслідковувати результативність і якість полікультурної підготовки у ЗВО федеральних земель Німеччини. З цією метою вони мають право залучати незалежних фахівців з різних сфер міжкультурної комунікації й освіти [9; 10; 94].

Загалом можна зробити висновок, що в Німеччині накопичено цінний практичний досвід впровадження полікультурної підготовки, до якої долучаються як молоді німці, так і переселенці з інших держав. Характерним при

цьому є те, що полікультурна освіта розглядається не тільки як отримання майбутніми фахівцями певного набору специфічних знань та умінь. Важливе значення має виховна функція, яка повинна забезпечити формування єдиного демократичного, толерантного соціуму, що складається з представників національних, культурних чи релігійних груп.

Полікультурна освіта та виховання при цьому є не тільки проблемою самих закладів вищої освіти. Для виконання поставлених перед нею завдань залучаються заклади освіти й органи управління освітою, різні громадські, релігійні, комерційні організації та об'єднання, а також низка загальних і спеціалізованих засобів масової інформації.

Варто також відзначити, що особливо складним є процес залучення до міжкультурної освіти дітей і молоді, які нещодавно прибули до держави й не володіють мовою. У Німеччині молодих переселенців і біженців, рівень володіння німецькою в яких є недостатнім, для відвідування звичайних занять зараховують до так званих «адаптаційних класів». У цих групах їх навчають мові та забезпечують підготовку відповідно до їхнього віку, що дозволяє пізніше зарахувати їх у звичайні класи або надати можливість поєднаного здобуття загальної та професійної освіти. Основні труднощі роботи в цих класах пов'язані з тим, що колектив здобувачів є дуже неоднорідним за багатьма ключовими параметрами. Тому більшість викладачів, які працюють у таких класах, пройшли професійну підготовку, що включає не лише методику роботи з неоднорідними групами, але й опанування практичних навичок, необхідних для надання психологічної підтримки особам із травматичним досвідом або допомоги людям із симптомами посттравматичного стресу [107; 138].

На основі вивчення нормативно-правових документів Німеччини можна стверджувати, що в країні створено чітку нормативну базу для розвитку полікультурної освіти на всіх її рівнях, що сприяє формуванню повноцінного сучасного суспільства, члени якого готові до співіснування та конструктивної взаємодії з різними етносами.

1.3. Полікультурна освіта як педагогічний феномен

У зв'язку із соціальними, культурними, політичними правовими чинниками, активними міграційними процесами, які відбуваються в суспільстві, полікультурна освіта стає невід'ємним компонентом сучасного життя, що спонукає вітчизняних та зарубіжних науковців до її більш глибокого вивчення та аналізу підходів до її організації. Увага до сутності й особливостей організації полікультурної освіти обумовлена також зростанням іммігрантів, які через ті чи інші причини змінюють країну проживання.

У контексті порушеної проблеми доцільно зіставити погляди німецьких та українських дослідників щодо визначення ключових понять дослідження. Адже тільки у випадку певної схожості цих точок зору виникають можливості для творчого застосування доробку німецьких учених у вітчизняній освітній практиці.

Відзначимо, що полікультурна освіта пов'язана зі світом культури. Тому цілком логічно спочатку зіставити підходи українських та німецьких науковців щодо розкриття сутності цього феномену.

Зокрема, у Статті 1 Загальної декларації прав людини ООН зазначається, що всі люди народжуються вільними та рівними в гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю та повинні гуманно ставитися один до одного. Існує необхідність у прояві поваги до унікальності кожної культури світу, адже кожна культура є своєрідною та значущою, але не є вищою за інші культури. Будь-яка з них забезпечує ідентичність її носіїв завдяки мові, релігії, звичаям, традиціям, мистецтву та іншим елементам культури. При цьому мова як найбільш значущий її компонент відіграє першорядну роль у побудові знань про неї [137].

У дослідженні встановлено, що в україномовній літературі феномен культури визначають як:

– творчу діяльність індивідів і сукупність матеріальних та духовних цінностей у тому чи іншому суспільстві [20];

– сукупність норм поведінки та уявлень про себе і світ, які забезпечують самоусвідомлення членів суспільства. Вона функціонує як система соціальної комунікації, що передається від покоління до покоління, формуючи цінності, які дозволяють індивідам і групам орієнтуватися в суспільстві [39, с. 5];

– сукупність матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних проявів суспільства, що включають спосіб життя, систему цінностей, традиції та вірування суспільстві [48; 49].

Німецькі вчені трактують поняття «культура» як:

– систему, що охоплює біологічну, виробничу, духовну, соціальну сфери життя особистості [54, с. 20];

– поєднання зовнішніх та внутрішніх аспектів людського життя, які дозволяють сприймати та оцінювати навколишнє середовище й діяти відповідно [59, с. 26];

– феномен, що відбиває індивідуальні, історичні, соціальні аспекти та інші контекстно-залежні процеси сприйняття і мислення [12, с. 12];

– колективне програмування розуму, що відрізняє членів однієї людської групи від іншої; вона містить систему цінностей, які є одними з будівельних блоків культури [108, с. 21].

С. Аудт та Дж. Болтен також підкреслюють, що поняття культури слід розуміти більш повно, відкрито та широко, насамперед з ракурсу повсякденного життя, беручи до уваги соціальні, глобальні політичні та структурні аспекти та залишаючи місце для індивідуальних інтерпретацій [53; 60].

Отже, як бачимо, не існує єдиного підходу до визначення поняття культури. Однак різні її тлумачення українськими й німецькими вченими не обов'язково суперечать один одному, а скоріше доповнюють одне одного. В антропологічному сенсі культура розуміється як орієнтація та система відліків цінностей і практик членів певної групи чи суспільства, які проживають разом та передають цей досвід іншим поколінням. Кожна культура надає своїм членам певні можливості формувати групові й індивідуальні дії. Це впливає на

сприйняття, мислення, цінності та дії всіх його членів і, таким чином, визначає їхню приналежність до тієї чи іншої культурної спільноти.

На основі аналізу наукової літератури визначено основні підходи до опису елементів культури. Так, можна виділити описові й експлікативні аспекти, матеріальні й нематеріальні рівні. На матеріальному рівні визначають культурні практики та артефакти, які проявляються в системах символів з їх власною мовою, обрядами, архітектурними стилями та одягом (перцептами). На нематеріальному рівні у членів спільноти можна знайти колективні спільні цінності, норми та погляди на життя.

Схематично структуру культури представлено на рис. 1.1:

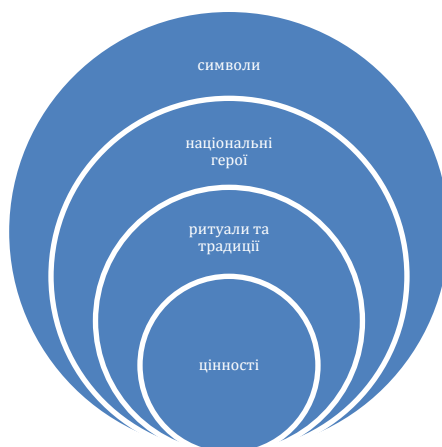


Рис. 1.1. Елементи культури (за Гофстеде) [109]

До основних елементів культури можна віднести символи (слова, жести, зображення та об'єкти, які мають конкретне значення та є спільними для членів однієї групи), національних героїв (політиків, спортсменів, акторів та інших видатних діячів, якими захоплюються й шанують у суспільстві), ритуали, традиції та цінності, що відрізняються в різних культурах.

Під ритуалами маються на увазі колективні дії, які фактично можуть бути зайвими для досягнення цілей, але вважаються соціально необхідними в межах певної культури. При цьому символи знаходяться на зовнішньому краю моделі й є найбільш помітними культурними елементами, тоді як цінності утворюють

своєрідне невидиме ядро. Різні культурні елементи діаграми є взаємозалежними, вони впливають один на одного та утворюють культурну систему.

За Гофстеде, роботи якого значною мірою вплинули на розвиток полікультурної освіти в усьому світі, включаючи Німеччину, завершенням моделі культури та основою для кращого розуміння сутності міжкультурної комунікації є три додаткові культурні концепції. Перша з них є діахронічно орієнтованою на соціалізацію. Ця концепція описує культуру як систему цінностей, набутих у процесі соціалізації та відображає глибокий внутрішній рівень ставлення людини. Друга концепція визначає культуру як систему значень та інтерпретацій, що постійно перебудовується в конструктивістському ключі. Третя – динамічна синхронна концепція, що орієнтована на дії, й у межах якої культуру сприймають як систему досягнення цілей і подолання проблем, вона відбиває видиме поведінку людини [108; 109].

Одним із важливих термінів цього дослідження є поняття «полікультурність». У наукових джерелах зазначається, що цей термін почали активно використовувати американські науковці в 1950–60-х роках під час вивчення питань расизму та формування антирасистських рухів. Головна ідея полікультурності полягала в тому, щоб звертати увагу на расові та культурні відмінності з метою запобігання формуванню упередженого ставлення.

Подальший розвиток феномен полікультурності отримав у 60-70-і рр. ХХ ст. у Європі після створення ООН. У цей час з'явився новий підхід до організації навчання етнотетерогених груп, що отримав назву полікультурного підходу. Його характерною ознакою є розуміння виникнення упередженості внаслідок недостатнього знання спадщини та особливостей взаємодії між представниками різних етносів [36, с. 256].

У німецькій науковій думці існує два близькі поняття «полікультурність» (Polykulturalität) і «мультикультурність» (Multikulturalität). Причому деякі науковці вважають, що це синонімічні поняття, тоді як інші вбачають в них розбіжності в змісті.

Так, послідовники другої точки зору вважають, що мультикультурність сконцентровано на виявленні зв'язку між традиціями та культурами різних етносів чи народностей, їхньої схожості, а не суперечностей, відчуженості расових та національних груп. Це допомагає прибрати психологічні бар'єри у взаємодії носіїв різних культур, послабити вплив явища упередженості [104, с. 101].

Зі свого боку, полікультурність не ігнорує культурну самобутність та ідентичність кожного народу та підтримує концепцію формування рівних можливостей для усіх громадян. Тому в основу полікультурності покладено принцип активного діалогу, співпраці між учасниками різноманітних спільнот. Як підкреслюють послідовники цієї наукової точки зору, мультикультурність, навпаки, зосереджено на поділі націй, що залишає кожна національну спільноту існувати поряд із іншими. Відтак, у межах мультикультурної моделі відзначається потреба паралельного співіснування окремих культур, які перебувають між собою в умовах обмеженого контакту, впливу, розвитку та проникнення, спричиняючи розмежування населення на «своїх» і «чужих» [22; 53; 59].

На основі аналізу літератури можна стверджувати, що в працях американських науковців (Вольско, Вораур, Гангон, Коррел, Парк, Раян, Річесон та ін.) здебільшого застосовується термін «мультикультурність», тоді як у європейському науковому просторі частіше представлено поняття «полікультурність» і «мультикультурність» майже однаково [3; 22; 148]. Як констатує відомий фахівець у галузі міжкультурних відносин Ф. Дервін, у Європі ці терміни відрізняються виключно за географічною ознакою. Так, термін «мультикультурність» широко розповсюджений в країнах Західної й Північної Європи, тоді як «полікультурність» частіше використовується в країнах Східної й Південної Європи. Проте обидва ці терміни вважаються синонімічними [79].

Як встановлено, із часом проблема полікультурної освіти все більше привертала увагу науковців, сприяючи формуванню в них різних поглядів на

сутність та зміст цієї педагогічної проблеми. Ураховуючи тему дослідження, зосередимося на визначенні цього поняття в україномовній та німецькомовній науковій літературі.

Так, Ж. Воробйова зазначає, що полікультурна освіта розглядається як невід'ємна частина професійної підготовки, орієнтованої на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших соціокультурних спільнот, а також на формування міжкультурної взаємодії, що базується на принципах діалогу, толерантності та взаємоповаги. Такий підхід сприяє подоланню проявів дискримінації, расизму й шовіністичних установок. На думку дослідниці, реалізація полікультурної освіти відбувається шляхом включення відповідного компонента до змісту гуманітарних, соціально-політичних та етико-педагогічних навчальних дисциплін [12, с. 161]. Зі свого боку, Р. Агадулін акцентує увагу на тому, що полікультурна освіта репрезентує сучасну освітню стратегію, яка вибудовує навчальний процес на засадах гуманістичних орієнтирів, міжкультурного порозуміння, культурного діалогу та толерантного співіснування [2, с. 26]. За В. Вікторовим, полікультурна освіта являє собою процес упровадження процедур із розвитку культури й оцінки власного надбання з цієї проблеми [8, с. 18].

В. Болгаріна й І. Лощенова зазначають, що полікультурна освіта є невіддільним складником навчального процесу, в основу якого покладено культуру як загальнолюдське явище. Полікультурну освіту можна також розглядати як засіб для подолання шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності етносів у прагненні миру та злагоди завдяки культурному розвитку [5, с. 4].

Схожі визначення на сутність цього соціально-педагогічного явища знаходимо й у працях німецьких науковців. З'ясовано, що загалом німецькі вчені вважають, що полікультурна освіта – це освіта, метою якої є створення умов для здобуття студентами знань і вмінь, що дозволяють їм співіснувати та навчатися разом, а також розвиватися в інтелектуальному, соціальному й духовному плані.

Так, Ф. Гамбургер зазначає, що полікультурна освіта являє собою процес формування в особистості уявлень та розумінь щодо культури та культурних особливостей представників іншого етносу, формування толерантного ставлення до них, вияву взаємоповаги й готовності до культурного взаємозбагачення. Полікультурна освіта передбачає визнання інакшості та спрямована на досягнення взаєморозуміння і здатності до діалогу [105, с. 15].

Німецький дослідник А. Томас у дослідженні «Психологія міжкультурного навчання і торгівлі» розглядає полікультурну освіту як процес формування готовності людини до сприйняття культурної різноманітності різних народів та культурного взаємозбагачення з іншими етносами, прояв особю толерантності та взаємоповаги до носіїв різних культур.

Як з'ясовано, полікультурна освіта має тісний зв'язок з дослідженнями етнічної проблематики, проте методи чи стратегії навчання можна реалізовувати на заняттях з усіх дисциплінах, а не обмежуватися тільки соціальними проблемами. Освітні інституції відіграють важливу роль у формуванні ставлення і вірування молоді. Полікультурна освіта сприятиме вихованню студентів, які пишатимуться своєю національною спадщиною та водночас демократичними цінностями полікультурного суспільства. Зі свого боку, це сприяє зменшенню випадків прояву молоддю расизму та упередженого ставлення до представників інших культур і націй. Багатокультурність навчання формує в майбутніх фахівців здатність жити та працювати в культурно різноманітному суспільстві. Загалом розширення масштабу здійснення полікультурної освіти у вищій школі сприяє зростанню соціальної справедливості в суспільстві, зокрема шляхом забезпечення більших можливостей для представників різних національних меншин через активізацію їхньої участі в академічному процесі ЗВО [159, с. 340].

Дослідниця К. Перрегаукс трактує полікультурну освіту як засіб ознайомлення суб'єктів навчання з багатоманітним життєвим моделям, соціальних обставин, переконань та концепцій індивідів, що представляють різні культури. Вивчення досвіду альтернативної етнічної спільноти, на дуику

дослідниці, обумовлює такі конструктивні трансформації в особистості здобувача освіти:

- підвищення рівня самоусвідомлення, що забезпечує особистості можливість відкритої комунікації з представниками інших культурних спільнот;
- оптимізацію міжособистісної інтеграції й водночас опір соціальній ізоляції, етноцентризму та проявам ксенофобії;
- зниження емоційної напруги та когнітивних упереджень серед членів суспільства [141, с. 23].

Як зазначає А. Шуман, у процесі здійснення полікультурної освіти враховується той факт, що суспільство є багатонаціональним, багатоетнічним, багатокультурним і багаторелігійним феноменом, у якому всі люди мають жити на основі прояву взаємоповаги. Полікультурна освіта передбачає визнання інаковості іншої людини, рівність членів суспільства та вимагає заборону будь-яких дискримінаційних приписів, а під цією егідою спонукає учасників освітнього процесу до прояву активних зусиль, спрямованих на досягнення взаєморозуміння між людьми, опанування здатності до конструктивного діалогу з ними. З огляду на це, загальною метою полікультурної освіти в Німеччині автор вважає забезпечення інтеграції корінних жителів та іммігрантів на засадах демократичних цінностей у межах полікультурного суспільства, характерною ознакою якого є плюралізм думок і культурних уподобань особистості [153, с. 46].

Німецький дослідник М. Хоманн, розрізняючи за сенсом мультикультурну й полікультурну освіту, підкреслює, що полікультурна освіта пов'язана з педагогічними, політичними й соціальними цілями та концепціями, тоді як мультикультурна освіта концентрується на спостереженні за суспільством, у якому відбуваються активні міграційні процеси [110, с. 29].

Отже, наведені вище визначення поняття «полікультурна освіта» свідчать про відсутність принципових відмінностей у розумінні цього феномену українськими та німецькими вченими. На підставі врахування різних точок зору

науковців визначено, що полікультурна освіта являє собою процес формування в особистості уявлень і розумінь щодо культури та культурних особливостей представників різних етносів, формування толерантного ставлення до них, прояву взаємоповаги й готовності до культурного взаємозбагачення. Полікультурна освіта передбачає визнання інакшості різних культур та їхніх носіїв і спрямована на досягнення взаєморозуміння та здатності до діалогу між ними.

Розглядаючи полікультурну освіту як динамічний педагогічний процес, важливо окреслити її основні закономірності, характеристики, принципи, функції та завдання. Так, до основних закономірностей належать:

- закономірність цілеспрямованого та спонтанного впливу на розвиток особистості в навчальному процесі;
- закономірність моделювання полікультурної освіти;
- закономірність визначення змісту полікультурної освіти;
- закономірність обумовленості особистих якостей мотивами, потребами та здібностями.

Конкретизуємо, що закономірність цілеспрямованого та спонтанного впливу на розвиток особистості в навчанні пов'язана з процесом соціалізації особи й аналізом її соціального досвіду. При цьому виділяють два етапи соціалізації: перший етап – у дитинстві, другий – у дорослому житті, коли засвоюються сучасні норми й цінності, що допомагають дорослій людині інтегруватися в різні суспільні групи. Закономірність моделювання полікультурної освіти пов'язана із тим, що процес навчання складається з декількох взаємопов'язаних блоків: змістовно-процесуального, методологічного й діагностичного. Закономірність визначення змісту полікультурної освіти визначається запитами суспільства, що тісно пов'язані з соціально-економічними процесами, які відбуваються в тій чи іншій країні, соціокультурним оточенням, політико-правовими настановами. Закономірність обумовленості особистих якостей мотивами, потребами та здібностями

пов'язана з постійним розвитком особистості, який відбувається як під час навчання в закладі вищої освіти, так і після його закінчення [46, с. 78].

До основних характеристик полікультурної освіти можна віднести такі:

– *повага до культурного різноманіття*, що означає визнання та цінування унікального культурного походження, ідентичності та досвіду кожної особистості; створення середовища, де кожен відчуватиме, що може безпечно висловлювати свої думки та погляди, не боячись засудження чи дискримінації; повагу до різних мов, релігій, звичаїв, цінностей, вірувань і способів життя;

– *інклюзивний навчальний план*, що відображає різноманітність культур в навчальній аудиторії та містить вивчення матеріалів про різні культури на заняттях чи під час проведення позааудиторних заходів, щоб усі студенти як носії певних культур могли бачити себе представленими в навчальній програмі. Це також означає викладання про різні культури з повагою, уникаючи стереотипів або надмірних спрощень;

– *навчання, орієнтоване на рівність*, що усуває системну нерівність у суспільстві та забезпечує всім студентам доступ до якісної освіти, незалежно від їхнього походження, включаючи використання стратегій викладання з урахуванням культурних особливостей, щоб залучити студентів різних культур до значущого навчального досвіду, надання додаткової підтримки студентам, які можуть відчувати труднощі через мовний бар'єр або інші фактори, пов'язані з їхнім культурним походженням чи ідентичністю;

– *розвиток міжкультурної компетентності*, що передбачає допомогу студентам у розумінні та оцінці різних культур через такі заходи, як екскурсії до музеїв, спілкування із запрошеними доповідачами як представниками різних професій, участь у навчальних проєктах, що виконуються разом з членами організацій з різних громад. Розвиваючи навички культурної компетентності, студенти можуть навчитися шанобливо взаємодіяти з представниками інших культур як в аудиторії, так і поза її межами;

– *створення сприятливого середовища для спільного навчання*, де всі здобувачі освіти почувають себе комфортно, працюючи разом, незалежно від їхнього культурного походження чи національної ідентичності, що створює можливості для змістовного діалогу між студентами різного походження, надання їм можливості вчитися на поглядах і досвіді один одного, одночасно розвиваючи взаємну повагу до відмінностей. Це також означає заохочення співпраці між викладачами, щоб вони могли обмінюватися найкращими практиками для створення більш рівноправного навчального середовища для всіх студентів, незалежно від їхньої культури чи ідентичності;

– *розширення можливостей студентів*, що надає їм право на навчання, дозволяючи досліджувати теми, пов'язані з їхньою власною культурою, керувати проектами, пов'язаними з полікультурністю, заохочувати їх брати участь у процесах прийняття рішень під час навчання, наприклад, обирати теми для обговорення або ухвалювати рішення щодо групової діяльності, пов'язаної з темами полікультуралізму. Розширюючи можливості студентів за допомогою таких видів діяльності, вони можуть набути впевненості в собі, одночасно розвиваючи розуміння того, як вони вписуються в більший соціальний контекст за межі своєї власної культури чи групи ідентичності;

– *залучення громади*, що передбачає об'єднання аудиторій із членами різних спільнот за межами закладу освіти, щоб усі студенти могли краще зрозуміти, як люди різного походження взаємодіють один з одним щодня. Взаємодіючи з членами різних спільнот за межами закладів освіти, викладачі можуть допомогти створити більш значущі зв'язки між тим, що викладають в аудиторії, і тим, що відбувається там у реальному житті [20; 46; 45; 48; 49; 160].

На основі узагальнення думок українських та німецьких педагогів було виділено такі основні принципи полікультурної освіти:

– принцип гуманізму, який перш за все сприяє вихованню високоморальної особистості з гуманістичною установкою;

- принцип діалогу культур як засіб їхнього зближення, подальшої ефективної взаємодії та тісного співіснування;
- принцип культурологічного підходу, що дозволяє сформувати полікультурний світогляд учасників навчально-виховного процесу;
- принцип пріоритетності в оволодінні етично-моральними цінностями;
- принцип виховання високих моральних якостей;
- принцип готовності уживатися в соціумі з представниками різних верств населення, інших релігій, етносів, рас;
- принцип здатності до співробітництва;
- принцип відсутності суперечностей між системами навчання та виховання нації, що домінує, та меншин, які проживають на території країни;
- принцип розуміння необхідності наявності різних культур в одному соціумі та їх взаємозв'язків;
- принцип виховання толерантності щодо культурних розходжень;
- принцип конструктивної взаємодії з представниками інших культур [1; 4; 7; 32; 46; 57; 105 ; 125].

Під час проведення дослідження було також узагальнено точки зору німецьких та українських науковців [4; 13; 32 ; 46; 105; 153] щодо виділення основних функцій полікультурної освіти, які представлено в Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Функції полікультурної освіти

№ п/п	Функція	Сутність
1	2	3
1	Філософсько-культурологічна	розвиток етнічної свідомості й самосвідомості особистості
2	Етико-гуманістична	формування полікультурного суспільства, становлення етики міжкультурної комунікації на засадах гуманізму
3	Гуманітарно-гностична	розвиток інтересу до національної та інших культур
4	Рефлексивно-виховна	усвідомлення та прийняття культурного різноманіття для розвитку суспільства; формування етичних оцінок й уявлень; прищеплення навичок гуманної поведінки

Продовж. табл. 1.1

1	2	3
5	Особистісно-розвивальна	особистий розвиток; розширення системи потреб й інтересів щодо сприйняття себе як індивідуальності та носія певної культури

Багаторічна праця німецьких педагогів-дослідників у сфері здійснення полікультурної освіти дозволила виявити низку основних завдань, які необхідно виконати для повноцінного здійснення зазначеного процесу відповідно до принципів полікультурності, а саме такі:

1. Усвідомлення свого власного етноцентризму, оскільки кожна людина прив'язана до своєї культури, і ця властивість, домінантне становлення до власної культури безперервно впливає на наше сприйняття навколишнього середовища та соціуму, що нас оточує.

2. Неупереджене ставлення до невідомих фактів або звичаїв, поведінки. Дуже важливо свідомо та неупереджено сприймати те, що здається дивним у чужій культурі, і доброзичливо до цього ставитися.

3. Толерантність, що має бути основним принципом співіснування кожної особистості, незважаючи на культурні, етнічні або інші відмінності між людьми.

4. Прийняття етнічної приналежності, що проявляється в поважливому та ввічливому ставленні до певних особливостей, що притаманні тим чи іншим етнічним групам.

5. Боротьба з расизмом, який існує в різних формах (більш або менш явних та активних), тому необхідно вміти розрізняти, виділяти та не допускати всіх його проявів ще на самому початку здійснення педагогічної взаємодії.

6. Здатність виявляти загальні риси, інтереси різних етнічних груп, незважаючи на очевидну наявність відмінностей між ними, слід також наголошувати в процесі навчання на тому, що поєднує культури.

7. Заохочення солідарності, налагодження співпраці між різними етнічними групами в контексті виконання навчальних завдань.

8. Опанування практикою дієвого, розумного управління конфліктами, які слід перетворювати на можливість конструктивних дискусій між етнічними групами для налагодження успішної взаємодії між їх представниками.

9. Визнання можливості взаємного культурного збагачення під час взаємодії між різними етнічними та культурними групами, адже обмін між культурами відкриває можливості для взаємного збагачення представників різних культур.

10. Вирішення проблеми «ми-ідентичності» [17; 21; 43; 44; 59; 62; 101; 102; 153].

Варто також зауважити, що в сучасному науково-педагогічному просторі Німеччини поступово було визначено та сформульовано основний перелік компетенцій, які повинні опанувати студенти в процесі полікультурної освіти, зокрема такі:

- сприйняття різноманітних життєвих планів і біографій як соціальної та освітньої нормальності;
- шанобливе ставлення до різних способів життя;
- усвідомлення, що власна біографія формує досвід, думки та дії;
- аналіз власної (життєвої) історії та визнання як її походження, так і її мінливості;
- усвідомлення обумовленості власних поглядів та дій від впливу зовнішніх факторів;
- сприйняття та аналіз соціальних, культурних, мовних й інших подібностей і відмінностей та визнання їх значущості;
- простеження зміни приналежності й множинної ідентичності у своїй та інших біографіях,
- розвиток емпатії й толерантності до двозначності;
- прийняття критичного ставлення як основи громадянської мужності та культури конструктивного конфлікту;

- сприйняття гетерогенності, що дозволяє розпізнавати стереотипи, іноземні атрибуції та кліше та адекватно реагувати на них;
- прийняття соціальних змін у порушеному міграцією й індивідуалізованому суспільстві різних точок зору, формування думки та точки зору щодо цих проблем;
- застосування міжкультурних навичок у всіх предметних галузях, а також у повсякденному житті [141; 153; 159].

Узагальнюючи наукову літературу, можна стверджувати, що полікультурна освіта тісно пов'язана з такими поняттями як цінність, культурна ідентичність, культурологічна педагогіка, на розкритті сутності яких також доцільно зупинитися для більш глибокого розуміння теми дослідження.

Так, у дослідженні було визначено, що поняття «цінності» визначається в науковій літературі як культурно-відносні, бажані керівні принципи, принципи дії та принципи контролю поведінки, засвоєні як частина соціалізації. Цінності виступають як стандарти та переваги поведінки, стаючи помітними в соціальних взаємодіях.

Соціальна система є відносно стабільною та безконфліктною, якщо існує високий рівень узгодженості цінностей, оскільки це сприяє подальшому існуванню та розвитку суспільства. Однак при розгляді цінностей важливі ще три аспекти диференціації: оцінка, цінність і зміна цінностей.

Цінності є більш емоційним, ніж раціональним компонентом, більш суб'єктивними, ніж об'єктивними й, отже, відображаються в думках і почуттях, які не підлягають обговоренню, наприклад, те, що сприймається як красиве чи потворне, добре чи погане, порядне чи непристойне. Немає логічного, правдоподібного та раціонального пояснення. Ціннісні відмінності (розбіжності), що існують між представниками різних культур, неминуче призводять до розбіжностей у поглядах. Крім того, цінності матеріалізуються в мовних термінах. Для міжкультурного спілкування це означає, що люди різного

культурного походження не обов'язково мають ті самі цінності. У суспільстві прийнята поведінка, яка відповідає цінностям [7; 21; 99].

Полікультурна освіта також тісно пов'язана з культурною ідентичністю, яка в науковій літературі розглядається як відчуття приналежності до певної групи, є частиною самоуявлення та самосприйняття людини й пов'язана з національністю, етнічною приналежністю, релігією, соціальним класом, поколінням, певною місцевістю, соціальною групою особи [57].

Як встановлено, першим до розгляду культурної ідентичності звернувся американський дослідник Е. Еріксон, який визначав її як соціальне та культурне явище, що містить декілька вимірів, до яких можна віднести:

- бачення особою чи соціальною групою схожості або несхожості з іншими;
- бачення особою чи групою людей рівності або нерівності з іншими індивідам або групами;
- пошана до минулих поколінь та історії.

Саме це відображає потреби особи у встановленні довіри та формуванні історії власного життя в суспільному контексті [84].

З часом у науковій літературі виокремилось таке поняття, як національно-культурна ідентичність, що відображає культуру й менталітет та сприяє формуванню загальнонаціональних рамок.

Національно-культурна ідентичність об'єднує соціокультурну, економічну, політичну сфери суспільства, відображає мотиваційну, ціннісну, когнітивну, чуттєву, емоційну й інші сфери особистості, а також віддзеркалює національний, історичний та культурний досвід того чи іншого народу.

Спираючись на праці О. Желанової й О. Матвієнко, можна виділити такі компоненти національно-культурної ідентичності: ціннісний; когнітивний; емоційно-чуттєвий; практиологічний.

Хоча науковці розглядають суто українську національно-культурну ідентичність, вважаємо, що їхнє визначення підходить і для інших

національностей. Так, в основі ціннісного компонента лежить національна ідея та аксіологічне ставлення як до традицій та культури власного народу, державної символіки, звичаїв та традицій, фольклору, так і повага до культури представників інших національностей та країн. Когнітивний компонент узагальнює знання щодо менталітету того чи іншого народу, його цінностей, культури, традицій, етнічних відмінностей, уміння будувати спілкування з представниками інших етносів і націй, знання мови. Емоційно-чуттєвий компонент ґрунтується на відчутті гордості щодо приналежності саме до цієї соціальної групи, почутті національної єдності та солідарності один з одним, готовності підтримати та допомогти один одному. Практиологічний компонент пов'язаний із практичним впровадженням ідеї національної ідентичності, ґрунтуючись на ціннісному ставленні до ментальності свого народу та поваги до культурних цінностей [17].

Цінним для нашого дослідження є культурологічна педагогіка, яка має багато споріднених понять (як культурна педагогіка, культуро-відповідне навчання, різноманітна педагогіка). Її основна ідея полягає в повазі й визнанні культури, до якої належить здобувач освіти, адже соціальний вплив має велике значення для процесу навчання. Спираючись на наукову літературу, можна виділити такі процеси навчання: дослідження студентами власної культури; відкриття взаємозв'язку між мовою і культурою; аналіз та порівняння культур.

Культурологічна педагогіка має такі характеристики:

- визнання значущості культури в процесі навчання;
- використання культури як засобу навчання;
- використання навчання для користі та розвитку культури;
- розробка змісту навчання відповідно до досвіду й культури студентів;
- використання культуровідповідної взаємодії та співпраці;
- розгляд сильних сторін та культурних обмежень;
- надання простору для міжкультурного та внутрішньокультурного спілкування;

– розуміння відмінностей, які виникли через стать, клас, касту тощо, які мають міцну культурну основу [163; 97].

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що наразі в освіті спостерігається рух особистості в культурному полі суспільства, який включає розвиток людини через пізнання, розробку та покращення картини світу індивіда. З іншого боку, розвиток людини в культурному середовищі, прийняття певних норм, традицій та звичаїв стає нормою.

Метою сучасної освіти є піднесення тих особливостей здобувача освіти, які є необхідними для нього та суспільства, що дозволить поринути в соціально ціннісну діяльність. Саме тому в основі будь-якої системи освіти розвинених країн закладено принципи полікультурності освіти, яка спрямована на зменшення проявів егоцентризму та дискримінації представників інших культур та етносів.

1.4 Основні підходи до здійснення полікультурної освіти в Німеччині

Німецьке суспільство є лінгвістично стійким і культурно різноманітним феноменом, що для розв'язання пов'язаних із цим викликів потребує здійснення полікультурної освіти на основі впровадження наукового обґрунтованих концепцій. За висновками німецьких дослідників, така освіта має бути зрозумілою для всіх учасників, щоб можна було сформувати суспільство, яке характеризується культурним і релігійним розмаїттям. Необхідність розвитку полікультурної освіти зумовлюється й можливою напруженістю міжнаціональних відносин, які можуть виникнути в суспільстві, у якому співіснують представники різних культур і країн. Саме тому в Німеччині проводиться постійне вдосконалення підходів до розвитку питань, пов'язаних із полікультурністю освіти.

Як вважають фахівці, в ФРГ особливу увагу необхідно приділяти бікультурній соціалізації, передумови якої полягали в тому, що здобувачі освіти,

які приїжджають навчатися до Німеччини, змушені змінювати свою культурну систему координат і що в цій культурній зміні вони проходять процес розвитку та зміни власної ідентичності, який супроводжується культурним конфліктом, що може виникнути внаслідок дії протилежних впливів сім'ї з одного боку та впливу країни міграції з іншого.

Очевидно, що така розбіжність між двома культурами негативно позначається на розвитку особи та створює проблеми з визначенням нею власної культурної ідентичності. Якість переходу до іншої культури, з якими стикаються мігранти, визначається тим, що вони мають активно формувати подвійні відносини: до власної культури та культури країни, в яку вони переїхали. Узагалі можна виділити чотири типи: інтеграція, асиміляція, відокремлення й маргіналізація. Інтеграція та асиміляція більше орієнтовані на суспільство, що приймає, тоді як відокремлення та маргіналізація характеризуються створенням дистанції з цим суспільством й одночасним зверненням до власної культури, а маргіналізація – демаркацією як внутрішньокультурних, так і зовнішньокультурних відносин. Відокремлення та маргіналізація набагато більше пов'язані з психологічним стресом, ніж інтеграція та асиміляція.

Акультурація — це процес, пов'язаний зі змінами колишніх автономних культур, які вступають у контакт, тоді як асиміляція є більш специфічним процесом, який складається зі структурного й організаційного поглинання колишніх автономних установ або членів одного суспільства іншим. Ф'южн являє собою поєднання різних самобутніх культурних рис та властивостей у нові, коли дві культури підтримують деякий ступінь автономії. Вважають, що результат акультурації можна побачити, коли злиття зупинено або асиміляція є неповною.

Різні моделі відносин між мігрантським населенням і культурою більшості, що приймає, можна представити в Таблиці 1.2. Як можемо побачити з таблиці, лише перетин інтеграційно-орієнтованих або асиміляційно-орієнтованих установок є відносно неproblemатичним. Усі інші перетини є

досить проблематичними, наприклад, коли мігранти віддають перевагу інтеграційно-орієнтованому підходу (іншими словами хочуть зберегти власну культурну ідентичність) і водночас виявляють готовність засвоювати елементи культури, що приймає, попри те що її носії очікують від них асиміляції [142].

Таблиця 1.2

Моделі відносин між мігрантським населенням і культурою більшості, що приймає (за [108; 110; 115; 139])

Приймаюче суспільство	Мігранти			
	Інтеграція	Асиміляція	Відокремлення	Маргіналізація
Інтеграція	Консенсус	Проблема	Конфлікт	Проблема
Асиміляція	Проблема	Консенсус	Конфлікт	Проблема
Сегрегація	Конфлікт	Конфлікт	Конфлікт	Конфлікт
Відокремлення	Конфлікт	Конфлікт	Конфлікт	Конфлікт

З урахуванням вищевикладеного науковці докладають багато зусиль для розробки підходів до організації полікультурної освіти, які відповідають потребам німецького суспільства. На основі узагальнення наукової літератури можна виділити наступні підходи до організації полікультурної освіти в Німеччині:

- міграційний підхід;
- полікультурний підхід;
- підхід з урахуванням культурних відмінностей;
- бікультурний підхід;
- антропологічний підхід;
- blind-colour підхід.

Так, міграційний підхід виник внаслідок критики системи міжкультурної педагогіки, яка, серед іншого, полягала головним чином в односторонній концентрації освітньої політики й практики на культурі та культурному визнанні. У результаті цієї критики було висловлено припущення, що в освіті

слід брати до уваги не передбачувані культурні відмінності, а насамперед те, що виключає вплив системи освіти, органів політичного контролю й економічних умов [63].

Аналітична основа міграційного підходу полікультурної системи освіти формується загальним контекстом міграційного суспільства як передусім постмодерністського суспільства, що характеризується політичною, економічною, соціальною й правовою асиметрією та складними змінами й рухами на глобальному, національному та місцевому рівні [132].

Відповідно до такого розуміння суспільства, процеси «культурної» диференціації аналізуються на тлі зростання соціальної, освітньої та політичної нерівності. Ця нерівність є, серед іншого, результатом асиметричного розподілу інтерпретативної влади в суспільстві: через створення жорстких опозицій «ми»/«вони» культура стає певним ресурсом демаркації, на який можна спиратися та який можна використовувати, якщо це виявиться корисним для досягнення політичних інтересів і цілей [101].

Тому в межах міграційного підходу полікультурної освіти доцільно розглядати «культуру» окремої етнічної групи як тісно переплетену з іншими соціально-політичними факторами, що, зі свого боку, вимагає проведення досліджень щодо розуміння ким, як, із якою метою та з яким ефектом здійснюється культурна диференціація. Відповідно до цього, освітній процес має бути спрямований не на культурні знання, а на розвиток здатності аналізувати культурні атрибути з урахуванням їхніх наслідків для зазначених груп і суспільства в цілому.

Крім того, слід заохочувати здатність до рефлексії, наприклад, стосовно питання про те, як формування власної думки утворюється під впливом політичних, медійних і повсякденних дискурсів, що домінують, або які структурні привілеї виникають у результаті формування власної позиції особи як члена суспільства.

Зазначається, що міграційна педагогічна компетентність дії завжди є контекстно-залежною: конкретні імпульси до дії завжди виникають із попереднього аналізу відповідної проблемної ситуації на тлі життєво-світових, соціальних, економічних, структурних, політичних і загальносоціальних умов. Відповідно, важливими вважаються не знання про різні національні культурні функціональні системи, а скоріше про форми структурного домінування, дискримінації й расизму, соціально привілейовані та нестабільні життєві ситуації, а також про історичні та поточні політичні події [132, с. 25].

Е. Фенакіс виділяє полікультурний підхід із такими трьома його основними напрямками:

– *доброзичливий полікультуралізм*, у якому полікультурна освіта розглядається як стратегія, призначена для забезпечення більшої сумісності між студентами та закладом вищої освіти, а культурні особливості розглядаються з компенсаторної точки зору;

– *освіта для полікультурного розуміння*, заснована на зміні відносин між викладачами та студентами;

– *освіта полікультурного плюралізму*, що відбувається в контексті скорочення асиміляції та сегрегації у ЗВО.

Мета доброзичливого полікультуралізму як складника полікультурної освіти полягає в тому, щоб вирівняти освітні можливості для представників різних культур. До цього підходу підштовхує академічна неуспішність студентів певної етнічної меншини в порівнянні з німецькими студентами. Прихильники цього напрямку розглядають полікультурну освіту як більш життєздатну стратегію для зменшення різниці в академічних досягненнях німецьких студентів та представниками інших культур [96; 164].

Ключові припущення, що лежать в основі першого напрямку, полягають у тому, що представники різних культур стикаються з навчанням, де домінують основні цінності. Щоб виправити цю ситуацію, необхідно розробляти програми,

які збільшать культурну сумісність, сприятимуть підвищенню рівня академічної успішності етнічних меншин [142].

Різниця між культурою більшості й меншості як принцип пояснення академічної неуспішності приводить до другого підходу – «освіти для полікультурного розуміння», адже культурне розмаїття має підтримуватись і розвиватися. Культурна різноманітність розглядається тут як цінність, а не проблема. Е. Фтенакіс наголошує на важливості другого підходу для педагогів, а саме – прийняття культурних відмінностей у довгострокових процесах. Отже, основою цього підходу є ідея про взаємовизнання різних культур як рівних у регіональних спільнотах [96, с. 82].

Освіта для полікультурного розуміння відрізняється від доброзичливого полікультуралізму тим, що вся його цільова група це студенти, кожен з яких має розуміти культурні відмінності. У цьому випадку метою полікультурної освіти є процес навчання, в якому здобувачі цінують культурні відмінності, розуміють значення концепції культури та сприйняття права бути іншим. Такий підхід є наслідком співіснування різних етнічних груп.

Ключові припущення, які покладено в основу цього підходу, передбачають; що заклади освіти мають бути орієнтовані на культурне збагачення всіх студентів; що програми полікультурної освіти забезпечать освіту шляхом виховання розуміння та прийняття культурних відмінностей; і що ці програми, зі свого боку, зменшать прояви расизму й упередження, сприяючи таким чином підвищенню соціальної справедливості.

Культурна різноманітність є позитивною силою для розвитку німецького суспільства і є дуже важливою для існування нації загалом, тому вона має стати невід'ємною частиною навчального процесу на всіх рівнях. Освіта майбутнього має бути спрямована на культурне збагачення всіх студентів через програми, які позитивно оцінюють культурні відмінності та сприяють поважанню та прийняттю цих відмінностей.

Основні недоліки цього підходу впливають з непередбачуваних результатів й очікувань, що цілі можуть бути досягнуті в межах традицій національної системи освіти. Продовжувати зосереджуватися на відмінностях означає продовжувати непомітно підтримувати гіпотези переваги одних над іншими й у той же час приймати на рівні паритету відмінні прояви поведінки від представників різних культур. У цьому полягає сутність підходу внутрішнього конфлікту [61].

Освіта на засадах полікультурного плюралізму дозволяє зберегти та розширити культурний плюралізм у німецькому суспільстві. Культурний плюралізм часто розглядається як «мирне співіснування різних культурних груп. Культурний плюралізм увійшов у літературу міжгрупових відносин у Німеччині як теорія для пояснення аспектів етнічних відносин та процесів асиміляції. Загалом, педагоги прирівнюють плюралізм до гетерогенності. У цьому випадку культурний плюралізм навряд чи можна розглядати як третій підхід до полікультурної освіти. Швидше він включений в один або два з перших двох підходів полікультурної освіти (доброзичливий мультикультуралізм і культурне розуміння). Проте деякі прихильники полікультурного плюралізму вважають, що як певний тип структурного устрою він зберігся і навіть поширився [139].

Освіта на засадах культурного плюралізму впливає з неприйняття етнічними меншинами примусової акультурації та асиміляції та їхнього відторгнення німецької культури як у теорії, так і на практиці. Прихильники цього напряму припускають, що підтримка культурного розмаїття передбачає:

- усвідомлення його вирішального значення для виживання окремих груп;
- необхідність збереження й розширення закладами освіти культурного плюралізму через освітні програми;
- збільшення завдяки цим програмам упевненості груп меншин, що тим самим сприяє створенню необхідного клімату для успіху в навчанні й пом'якшенню критичних проблем прояву расизму [61; 85; 86].

Рекомендації щодо міжкультурної освіти й виховання призначені для задоволення потреб здобувачів освіти з конкретних етнічних груп. Освіта для забезпечення культурного плюралізму прагне збільшити паритет винагород між групами шляхом зменшення влади більшості. Прихильниками третього підходу є підлеглі групи меншин, які відчують пригноблення основною більшістю. Культурний плюралізм базується на таких цінностях:

- відсутність асиміляції, сепаратизму є прийнятними як остаточні суспільні цілі;

- ф'южн, або іншими словами злиття націй та етнічних груп, не є досяжним і є необов'язковим; в іншому випадку це призводить до прояву зневаги, а в деяких випадках і до пригнічення представників певних етнічних груп;

- підтримка культурної різноманітності має вирішальне значення для виживання окремих груп;

- дотримання основних принципів демократичного суспільства [95; 109].

Прихильники цього напрямку намагаються розробляти освітні програми полікультурного характеру, які зупинять процеси асиміляції й синтезу, а також сприятимуть збереженню та розширенню культурного плюралізму, збільшать повноваження груп меншин, включаючи повноваження щодо прийняття рішень, які впливають на навчальний процес представників інших культур.

Оскільки в межах культурного плюралізму зростає вплив груп меншин, це створює для таких студентів сприятливий психологічний клімат і забезпечує покращення академічних успіхів. До того ж, через збільшення впливу меншин критичні проблеми расизму та гноблення стають більш м'якими. Освіта в межах культурного плюралізму прагне збільшити паритет винагород між групами шляхом зменшення впливу більшості. Як зазначалося вище, поштовхом до прояву культурного плюралізму є відмова як від асиміляції, так і злиття представників різних культур [115; 119; 139; 144; 145].

Збереження кордонів, а не культурних подібностей і відмінностей, є запорукою збереження етнічної групи; етнічна група може використовувати освіту для поширення культурного плюралізму як політичної стратегії збереження життя групи та просування групових інтересів.

Підхід збереження культурних традицій і символів має вирішальне значення для згуртованості представників культурних меншин і збереження меж. Освіта на засадах культурного плюралізму може бути ефективною стратегією просування етнічних інтересів. Вона прагне створювати і зберігати межі між групами, тоді як полікультурна освіта прагне сприяти формуванню певного роду компетентностей в спілкуванні з представниками різних етнічних та культурних груп [126].

Третій підхід – підхід культурних відмінностей – не передбачає ієрархії культури, а навпаки, визначає паритет між культурами. Цей підхід беззаперечно приймає ті культурні відмінності, які є причиною невдачі груп меншин під час навчання, і передбачає прояв полікультурності. Підхід культурних відмінностей може бути ефективним, якщо одна культурна група є домінуючою та прагне нав'язати власні норми культури як еталон, стандарт для обох культур. Хоча підхід культурних відмінностей не розглядається її прихильниками як компенсаційний, насправді існує небезпека того, що він може поповнити список невдалих компенсаційних стратегій [129; 134; 136].

Як зазначалося вище, четвертий підхід зосереджений на двокультурності або бікультуралізмі. Бікультурна освіта – це стратегія навчання у двох культурах, що підвищує здатність студента працювати як у рамках рідної культури, так і основної. При цьому компетентності в галузі іншої культури будуть набуті без відмови від рідної культури студента.

Як і попередній підхід, його можна проаналізувати з точки зору теорії акультурації, але, на відміну від третього підходу, його фокусом є особистість, а не етнос. Отже, підхід двокультурної освіти спрямований на формування в студентів компетентностей, які дозволяють успішно навчатися та взаємодіяти з

представниками інших культур. Термін бікультурна освіта використовується найчастіше в поєднанні з програмами білінгвального навчання. Багато, якщо не всі, з цих програм містять елементи трьох представлених до цього підходів.

Відповідно до бікультурного підходу, освіта є наслідком неприйняття груп меншин як примусової асиміляції, так і ф'южна. Прихильники вважають, що рідну культуру (включаючи мову) слід підтримувати й зберігати і що «основна» культура має бути альтернативою іншій культурі. Студенти, рідна культура яких є основною потоковою культурою, також виграють від засвоєння нових компетенцій у рамках іншої культури. Програми бікультурної освіти розглядаються як шлях для надання інструкцій у двох культурах. На відміну від доброзичливого підходу полікультуралізму, прихильники четвертого підходу вважають культурне виховання як взаємопроцес, пропаганду програми бікультурної освіти, принаймні в ідеалі, для всіх студентів.

Прихильниками цього підходу також є групи меншин, рідною мовою яких не є німецька. Прибічники бікультурного підходу відстоювали його значущість у зв'язку з необхідністю викладати німецьку як іноземну мову носіям інших діалектів. В основу зазначеного підходу покладено такі припущення:

- культуру меншин (включаючи мову) слід підтримувати і зберігати;
- культуру країни (якщо вона відрізняється від рідної культури) слід опановувати як альтернативну або «другу» культуру.

Як і підхід культурного плюралізму, підхід бікультурної освіти відкидає шляхи до асиміляції та синтезу. На відміну від асиміляції, ф'южна й плюралізму, бікультурація не потребує зміни самих культурних систем, тому що у фокусі уваги є особистість, а не група. Як засвідчили дослідження, формування відповідних компетентностей у здобувачів освіти не потребує відмови від старої культури. Отже, використовується «багатолінійна» модель для опису одночасної соціалізації двох або більше культур.

У науковій літературі зазначається, що недоліки підходу бікультурної освіти в полікультурній освіті є результатом її застосування на практиці, адже

існує небезпека прирівнювання культури з мовою або етнічною групою. По-друге, існує тенденція до надмірного акцентування етнічного характеру ідентичності, що може заважати студентам підкреслювати ідентичності інших. По-третє, не можна розглядати двомовну двокультурну освіту як панацею для всіх соціальних та освітніх проблем [96; 139 ; 151].

Усі чотири вищевказані підходи до здійснення полікультурної освіти студентів схильні ототожнювати освіту з навчанням в закладах освіти й не концентрують уваги на навчанні, що відбувається поза межами формального освітнього процесу. З іншого боку, метою реалізації цих підходів (за винятком освіти для культурного плюралізму, у межах якої, як правило, не помічають ширший соціально-політичний контекст формальної освіти) є підвищення соціальної справедливості.

П'ятий підхід відрізняється кількома основними аспектами від попередніх підходів. Так, якщо перші чотири підходи походять від бікультурної та полікультурної освіти, то п'ятий підхід спирається на антропологічні визначення.

Отже, полікультурна освіта розвивається з понять, а не запропонованої програми, що існує в закладі вищої освіти. У цьому випадку зміст освіти може визначатися по-різному, але антропологічний погляд на виховання як культурний процес є основним. Антропологи розглядають освіту як частину загальнолюдського процесу соціалізації, за допомогою якого молоді люди готові успішно влитися у внутрішнє середовище громади й зовнішнє середовище, усередині якого існує спільнота, частиною якої вони є.

Відповідно до цього підходу, не потрібно асоціювати культуру виключно з етнічними групами, а скоріше з відносно самодостатніми соціальними групами. П'ятий підхід ґрунтується на антропологічних визначеннях і забезпечує основу для оцінки інших чотирьох підходів.

Уточнимо, що кожен із попередніх чотирьох підходів має тенденцію обмежувати свій погляд на культуру лише культурою етнічної групи. Це

призводить до ненавмисного розділення й стереотипного ставлення до студентів. На відміну від перших чотирьох підходів, п'ятий визнає, що може бути культура, спільна для членів етнічної групи. Дійсно, це спільна компетентність, яка надає членам загальне почуття етнічної ідентичності, але члени в етнічній групі також набудуть компетентності в культурах інших кластерів. Така перспектива веде до дослідження відмінностей між членами будь-якої етнічної групи та подібних до них зв'язків осіб за етнічними ознаками. Ураховуючи, що люди можуть розвивати й зазвичай розвивають компетентності в галузях багатьох культур, питання для освітян полягає в тому, як найкраще створювати навчальне середовище, що сприяє набуттю полікультурних компетентностей, а не гальмує його. Дослідники можуть допомогти розв'язати це питання, вивчаючи зв'язок між збереженням групової та розвитком культурної компетентності [127; 129; 114; 117; 118].

Заслуговує на увагу також концептуальний підхід, відомий як «культурний дальтонізм» («color-blind»), що базується на принципі ігнорування сутнісних культурних, національних та етнічних відмінностей серед індивідів. Прихильники цього теоретичного підходу аргументують, що надмірна акцентуація на міжгрупових відмінностях провокує формування стереотипів та сприяє штучному поділу суспільства за етнічними ознаками. Водночас, на їхню думку, упереджене ставлення можна мінімізувати шляхом ігнорування етнокультурної ідентичності особи.

Відповідно, представники цієї парадигми виступають за формування освітніх середовищ, у яких не враховується расова або етнічна належність учасників. На думку цих спеціалістів, запропонована модель сприятиме формуванню міжособистісного порозуміння шляхом переорієнтації взаємодії на індивідуальні риси особистості, а не на її етнічну приналежність [64;132; 139; 156].

Незважаючи на всі різні значення терміна «різноманітність» у межах зазначеного підходу, можна сказати, що воно супроводжується позитивним

поглядом на різноплановість підходів та використаних методик, а також відмовою від жорсткої стандартизації та односторонніх ярликів.

У німецькомовних країнах найбільш часто використовується в практичній діяльності підхід Пренгеля до «педагогіки різноманітності», уперше оприлюднений у 1993 році. Термін «педагогіка різноманітності» автор використовує як німецькомовний синонім «освіти розмаїття», широко поширеного в англо-американському регіоні [145].

Центральною метою «педагогіки різноманітності» є «розвиток та підтримання культури прийняття гетерогенності, демократичної рівності для людей у різних життєвих ситуаціях та з різним способом життя». Пренгель пов'язує ці принципи рівності та визнання різноманітності з концепцією егалітарної відмінності. Це передбачає взаємозв'язок і взаємне переплетення рівності та відмінності: рівність без різниці відповідає конформізму щодо міжкультурних питань, наприклад, асиміляції мігрантів до культури «країни проживання». Зосередження уваги на відмінностях без рівності, зі свого боку, служить легітимізації ієрархічних відносин і, отже, знеціненню чи виключенню окремих осіб чи груп [144].

З погляду педагогіки різноманітності в освітньому середовищі головне завдання освіти полягає в тому, щоб віддати належне різним здібностям й інтересам здобувачів освіти, не зважаючи на походження та належність до певної групи.

Для науково-педагогічних працівників ставиться завдання бути чутливими до ліній відмінностей в окремих здобувачів освіти. Крім того, важливо вміти розпізнавати зв'язки між відмінностями та несприятливим становищем або дискримінацією, сприймати такі категорії, як «мігрантське походження», у поєднанні з іншими характеристиками та продуктивно використовувати їх із метою визнання здібностей студента та неупередженого підходу до учасників навчально-виховного процесу. Також важливим фактором для педагога є здатність критичного підходу до власної діяльності з культурної точки зору [93].

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що наявність різних підходів до організації полікультурної освіти дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів та обирати підходи, які найбільше відповідають тому чи іншому освітньому середовищу.

Висновки до розділу 1

У розділі висвітлено генезу становлення полікультурної освіти в Німеччині, проаналізовано сутність полікультурної освіти як педагогічної проблеми, основні нормативні документи, які регулюють полікультурну освіту в країні, висвітлено основні підходи до організації полікультурної освіти в закладах вищої освіти Німеччини.

Установлено, що передумови розвитку полікультурної освіти в Німеччині з'являються у другій половині XIX ст., що пов'язано із створенням у 1871 р. Німецької імперії. Виділено три етапи розвитку полікультурної освіти в Німеччині: I етап – 1871-1945 рр.; II етап – 1945-1990 рр., III етап – 1990 – по теперішній час. З'ясовано, що на першому етапі проблеми, що досліджується, до необхідності впровадження полікультурної освіти дійшли через велику кількість трудових мігрантів у країні й інтеграції більшості німецьких земель, які значно відрізнялися світоглядами та поглядами на ключові питання, у єдину імперію. У цей період було прийнято Конституцію нової держави, за якою акцент в освіті зміщувався з соціального походження людини на її особисті здібності та таланти, а також на громадянське виховання осіб, які навчаються. Разом із тим, з приходом до влади Націонал-соціалістичної партії почався процес пацифікації країни, що майже зруйнувало систему полікультурної освіти в Німеччині.

Другий період розвитку полікультурної освіти в Німеччині пов'язаний із поразкою Німеччини у Другій світовій війні та поділом країни на дві держави. До ключових ознак цього періоду можна віднести різні підходи новоутворених держав до системи освіти (ФРН – за західною моделлю, ГДР – за радянською).

На цьому етапі з'являються ключові для розвитку полікультурної освіти інститути (Європейська комісія, Європейський моніторинговий центр, Рада ЄС, Рада Європи тощо), висвітлюються основні напрями діяльності цих інститутів.

Третій етап розвитку полікультурної освіти в Німеччині характеризується загостренням проблеми зовнішньої міграції та необхідності культурної адаптації корінних німців через велику кількість мігрантів. Визначено труднощі впровадження полікультурної освіти на цьому етапі (поділ людей на своїх і чужих, формування хибних стереотипів щодо представників різних національностей, обмеження в прийнятті чужої культури тощо). Проаналізовано основні документи, які мали історичний вплив на розвиток полікультурної освіти в країні («Викладання і навчання на шляху до суспільства, що навчається», Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи, звіт ОЕСР-PISA тощо) і з'ясовано, що на цьому етапі питанню полікультурної освіти приділяється серйозна увага, яка спрямована на підготовку відповідних спеціалістів, формування в здобувачів освіти міжкультурних навичок, прийняття на педагогічну роботу мігрантів.

Узагальнено підходи до визначення сутності полікультурної освіти в науковій літературі України та Німеччини (навчальний процес, де ключовим поняттям виступає культура як вселюдське явище; процес формування в особи уявлень щодо культури і її розуміння, формування культурних особливостей представників іншого етносу, формування толерантного ставлення до них, прояву взаємоповаги та готовності до культурного взаємозбагачення тощо). З'ясовано, що в працях українських і німецьких науковців не існує суперечностей щодо визначення полікультурної освіти, що відкриває можливості для творчого осмислення досвіду Німеччини для українського освітнього простору. Установлено, що хоча немає єдиного підходу до визначення цієї педагогічної проблеми, проте полікультурна освіта пов'язана з урахуванням культурних особливостей кожної особистості й толерантного ставлення до представників інших культур.

Висвітлено основні закономірності (цілеспрямований та спонтанний вплив на розвиток особистості під час навчального процесу; моделювання полікультурної освіти; обумовленість особистих якостей мотивами, потребами та здібностями), характеристики (повага до різноманітності, інклюзивний навчальний план, навчання, орієнтоване на рівність, розвиток міжкультурної компетентності, середовище для спільного навчання, розширення можливостей студентів, залучення громади), принципи (принцип гуманізму; принцип діалогу культур; принцип культурологічного підходу; принцип пріоритетності в навчанні етичних і моральних цінностей; готовності до співробітництва тощо), функції (філософсько-культурологічна, етико-гуманістична, гуманітарно-гностична, рефлексивно-виховна, особистісно-розвивальна) та завдання (усвідомлення свого власного етноцентризму; формування неупередженого ставлення до невідомих фактів або звичаїв, поведінки; прийняття етнічної приналежності, яке проявляється в поважливому та ввічливому ставленні до певних особливостей, що притаманні тим чи іншим етнічним групам тощо) полікультурної освіти. Визначено перелік компетентностей, які повинні опанувати студенти в результаті полікультурного навчання (сприйняття різноманітних життєвих планів та біографій як соціальної та освітньої нормальності; шанобливе ставлення до різних способів життя; сприйняття й аналіз соціальних, культурних, мовних та інші подібностей і відмінностей, визнання їхньої значущості тощо). Проаналізовано такі ключові для дослідження поняття, як культура, цінність, культурна ідентичність, культурологічна педагогіка.

Проаналізовано основні нормативні документи, відповідно до яких впроваджується полікультурна освіта в навчальний процес закладів вищої освіти ФРГ (Загальна декларація прав людини, Рамкова конвенція про захист національних меншин, Європейська хартія регіональних мов або мов меншин, Закон про громадянство, Закон про соціальну роботу з молоддю тощо).

Визначено основні підходи до полікультурної освіти в Німеччині: міграційний підхід (процеси культурної диференціації аналізуються на тлі зростання соціальної, освітньої й політичної нерівності), полікультурний, який містить три основні напрями (доброзичливий полікультуралізм, освіта для полікультурного розуміння, освіта полікультурного плюралізму), підхід з урахуванням культурних відмінностей (не передбачає ієрархії культури), бікультурний підхід (стратегія навчання у двох культурах), антропологічний підхід (розглядає освіту як частину загальнолюдської цивілізації), blind-color підхід (не враховує різницю між різними культурами та етносами).

Основні результати розділу висвітлено у публікаціях [26; 27; 28; 29; 30; 31; 120; 121].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Абібулаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 1. С. 75-84.
2. Агадуллін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 25-27.
3. Асаєва В. В. Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text11612.html>.
4. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 3-6.
5. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 3-6.
6. Брандер П., Кін Е. Гомеш Р. Лемінер М.-Л., Олівейра Б. КОМПАС: Посібник з освіти з прав людини за участю молоді / 2-ге вид. 2023. 496 с. URL: <https://rm.coe.int/compass-2024-ukr/1680afc555>.

7. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. Київ, 1997. С. 27–31.

8. Вікторов В. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз). *Вища освіта України*. 2005. № 4(14). С.17-22 .

9. Віротченко С. А. Вплив мовної політики на розвиток мовної освіти в Україні та країнах Балтії: стратегії, виклики та перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 99. Київ : С. 10-15. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.99.02>.

10. Віротченко С. А. Нормативно-правове регулювання вищої освіти в Латвії та Німеччині. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина». Вип. 3(49) 2025. С. 266-275. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-266-275](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-266-275).

11. Віротченко С. А. Цифрова трансформація в освіті: теоретичні концепції та порівняльний аналіз досвіду України та країн Балтії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: Клас. приватн. ун-, 2024. С. 9-13. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.2>*

12. Воробйова Ж. Ю. Полікультурна освіта та соціалізація студентської молоді в закладах вищої освіти Європи та США. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матеріалів VI міжнар. наук. конф. III Міжнар. наук. конгресу Society of Ambient Intelligence 2020, (м. Київ, 2-10 квіт 2020 р.)*. Київ: КНЕУ, 2020 С. 159-162.

13. Гобозашвілі А. Теоретичні засади виховання і освіти в Німеччині в 1933 – 1945 рр. *Історія розвитку педагогічної теорії та освітньої практики*. 2021. № 77. С. 71-76.

14. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів у зарубіжній теорії й практиці. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. 588 с.

15. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (5 листопада 1992 р.) (Хартію ратифіковано Законом № 802-IV від 15.05.2003). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_014#Text.

16. Європейський простір у сфері вищої освіти. Спільна декларація міністрів освіти Європи (Болонья, 19 червня 1999 року). 1999. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text.

17. Желанова В. В., Матвієнко О. В. Національно-культурна ідентичність особистості: сутність та структура. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Т. 1. С. 18-20.

18. Завальнюк А. Р. Реформування шкільної освіти Німеччини періоду Веймарської республіки. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. Вип. 2 (14). С. 58-67.

19. Зеленов Є. А. Г. Кершенштейнер про громадянське виховання учнівської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 2 (49). С. 50-57.

20. Зязюн І., Закович М., Семашко В. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 576 с.

21. Коберник Л. О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта*. 2008. № 4-5. С. 28–33.

22. Ковалинська І. В. Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1. С. 65-78.

23. Котова А. В., Кучерова О. В. Розвиток вищої освіти в Німеччині та її міжнародні перспективи. *Вісник науки та освіти*. 2025. №. 3 (33). С. 1088-1099. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1088-1099](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1088-1099).

24. Котова А. В., Ленська О. О. Основні тенденції розвитку освіти в Європейському Союзі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 65. Т. 1 С. 14-17. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.2>

25. Котова А. В., Ленська О. О. Політика ЄС у галузі вищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1517439>)

26. Кривко М. Історичні передумови виникнення та становлення полікультурної освіти в Німеччині. *Європейський вектор розвитку вищої освіти України*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14–15 листоп. 2023 р.) *Дидакал*. № 24. Полтава, 2023. С. 108-110.

27. Кривко М. Ю. Визначення поняття «полікультурна освіта» у наукових працях вітчизняних і німецьких учених. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: Клас. приват. ун-т, 2023. Вип. 89. С. 28-32. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/5.pdf>.

28. Кривко М. Ю. Нормативно-правова база полікультурної освіти в Німеччині. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип. 10(16). С. 663-674. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-663-674](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-663-674)

29. Кривко М. Ю. Міжнародно-правовий захист нематеріальних культурних цінностей під егідою ЮНЕСКО. *Від громадянського суспільства – до правової держави*: збірник тез матер. XIV Міжнар. наук. конф. молодих вчених та студентів (Харків, 27 квітня 2018 р.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. С. 214-217.

30. Кривко М. Ю. Переваги освітньо-культурної глобалізації в сучасному євразійському просторі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 12 грудня 2019 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: «Мітра», 2020. С. 268-273.

31. Кривко М. Ю. Полікультурна освіта в Німеччині як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. Т. 1. С. 21-24. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.3>.

32. Леган В. До питання полікультурної освіти. *Проблеми і перспективи транскордонного співробітництва: досвід Карпатського єврорегіону*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 04-05 червня 2015 року). *Міжнародний науковий вісник*: Спецвипуск 2(11). Ужгород: «УжНУ», 2015. С.134-140.

33. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. №2 (102). С. 37-45.

34. Лунячек В. Е., Ігнатенко Л. Ю. Оцінювання навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти США і Канади. *Нова педагогічна думка*. 2024. №1 (117). С. 3–11.

35. Лунячек В. Е., Ігнатенко Л. Ю. Оцінювання навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти Великої Британії і Австралії. *Нова педагогічна думка*. 2024. №2 (118). С. 3–10.

36. Мичковська Р. В., Бец Ю. І. Поняття «полікультура» та «полікультурне виховання» в сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (3). С. 255-258.

37. Пастушенко Т. Примусові робітники з України в німецькому райху. URL: <https://www.ukrainianhistoryportal.org/uk/themenmodule/der-zweite-weltkrieg/примусові-робітники-з-україни-в-німец>.

38. Пашков В. О. Нацистський режим і академічна спільнота Німеччини. *Вісник НТУУ «КПІ»*. 2018. Політологія. Соціологія. Право. Вип. 2 (38). С. 23-28.

39. Попович М. В. *Нарис історії культури України*. К.: АртЕк, 1998. 753 с.

40. Педагогічна Конституція Європи. Міжнародна асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. URL: <https://www.argue.org/pro-nas>.

41. Рамкова конвенція про захист національних меншин. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_055#Text.

42. Резолюція 53/243 Генеральної Асамблеї ООН «Декларація і Програма дій в галузі культури миру». URL: https://docs.dtkr.ua/doc/995_617.

43. Собченко Т. М., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Індивідуальний освітній маршрут як засіб професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому

середовищі університет. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2022. Вип. № 85. С. 201-205.

44. Степко М. Ф., Клименко Б. В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Болонський процес і навчання впродовж життя: монографія. Харків: НТУ «ХПІ», 2004. 111 с.

45. Столяренко О., Столяренко О. Сучасні орієнтири мовної та полікультурної освіти в умовах реформування та демократизації суспільства в Україні. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матер. Всеукр. наук.-теор. конф. (м. Вінниця, 20 листопада 2019 р.). Вінниця, 2019. С. 118-120.

46. Султанова Л. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект: монографія. Івано-Франківськ: ЯРИНА, 2018. 352 с.

47. Терентьева Н., Кузмічова В. Імператив формування педагогічної компетентності майбутнього освітянина: загальнотеоретичні аспекти проблеми та практики країн світу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 8-9 (132-133). С. 43-52.

48. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Полікультурна компетентність як педагогічний феномен. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49, Т. 2. С. 12-15.

49. Ткачова Н. О., Чжан Ювень. Формування полікультурної компетентності молоді в умовах сучасного глобалізованого суспільства. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 41. С. 150–159.

50. Черкашин С. В. Розвиток університетської освіти Німеччини (XX – початок XXI століть): дис. ... док-ра дис.: 13.00.01. Харків, 2021. 646 с.

51. Ausländerpädagogik. URL: <https://virtuelles-migrationsmuseum.org/Glossar/auslaenderpaedagogik/>

52. Auswertung einer befragung des Deutschen kulturrates zum themenfeld „Integration und interkulturelle bildung“ im Rahmen des vom bundesministerium für bildung und forschung geförderten projektes „Strukturbedingungen für eine

nachhaltige interkulturelle Bildung“ (2008). URL: <https://kulturrat.de/wp-content/uploads/altdocs/dokumente/studien/verbandsoeffnung.pdf>.

53. Aydt, S. (). It's culture, stupid! Erklären, Scheitern und Weiterdenken. *Interculture Journal*. 2016. № 26. Bd. 15. S. 9–22. URL: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/274/365>.

54. Baker G. C. *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. Addison–Wesley Publishing Company USA, 1994. 217 p.

55. Banks J. A., *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice in Hand book of Research on Multicultural Education*, J. A. Banks and C. A. M. Banks, New York, USA: Macmillan, 1995. Pp. 3 – 24.

56. Barkowski H. (ed.). *Deutsch als Fremdsprache weltweit interkulturell?* Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1998. S. 241-250.

57. Barmeyer Christoph *Kultur in der Interkulturellen Kommunikation. Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturraume*. Passau, Verlag Karl Stutz, 2010. S. 13-35.

58. Bockhorst H. *Überblick für die Bundesebene: Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Förderschwerpunkte von Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberblick-bundesebenerahmenbedingungen-zustaendigkeiten-foerderschwerpunkte-jugend-kultur>.

59. Böhm D., Böhm R., Deiss-Niethammer B. *Handbuch Interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertagesstätten*. Freiburg: Herder, 1999. 254 s.

60. Bolten, J. *Interkulturelle Kompetenz*. Verfügbar unter. 2018. http://www.ikkompetenz.thueringen.de/downloads/1210Bolten_Ik_Kompetenz_Vorversion_5Aufl.pdf [01.10.2015].

61. Boos-Nünning U., Hohmann M., Reich H. H. *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden*. München, 1983. S. 359.

62. Bosse E. Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 110–133.

63. Brumlik M. Fremdheit und Konflikt. In H. M. Griesse (Hrsg.), Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, 1984. S. 29.

64. Butterwegge Ch., Hentges G. Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung. 2006. 268 s.

65. Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Communication (2010, Aug. 26). Digital Agenda for Europe. URL: [http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0245R\(01\)](http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0245R(01)). last accessed 2020/10/29.

66. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions: A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility Brussels, 25.10.2011. URL: [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0681_/com_com\(2011\)0681_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0681_/com_com(2011)0681_en.pdf).

67. Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers. Official Journal L 199, 06/08/1977. P. 0032-0033. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:EN:HTML>.

68. Council of Europe (2005) Policies and practices for teaching sociocultural diversity (Strasbourg, Council Of Europe) Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex URL: <http://book.coe.int>.

69. Council of Europe Highlights 2014. Guardian of human rights, democracy and the rule of law. Activity report. URL: https://www.europewatchdog.info/wp-content/uploads/2015/04/034415GBR_Highlights-2014_1.pdf.

70. Council of the European Union. Council directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin. Official Journal of the European Union, 2000. L 180.

71. Council of the European Union. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal of the European Union. 2006. L 394/10.

72. Council of the European Union. European pact on immigration and asylum. 2008. URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/08/st13/st13440.en08.pdf>.

73. Council of the European Union. Council resolution of 27 November 2009 on a renewed framework for European cooperation in the youth field (2010–2018). 2009. URL: http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf.

74. Council of the European Union. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (COM 2010 2020). 2010.

75. Council of the European Union (Brussels, 9 July 2008 11631/08 ADD). Commission staff working document accompanying the GREEN PAPER Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11631-2008-ADD-1/en/pdf> Pedagogical Constitution of Europe. 2013. 29 p. URL: http://www.arpue.org/images/docs/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf/

76. Der Nationale Aktionsplan Integration Erklärung des Bundes. 2012. URL: Vermerkvorlage.

77. Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. 2007. URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/7bd84041e5fe27490dd06b45cec7db75/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1>.

78. Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. URL: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/7bd84041e5fe27490dd06b45cec7db75/2007-08-30-nationaler-integrationsplandata.pdf?download=1>.

79. Dervin F. Towards post-intercultural teacher education: analyzing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher education*. 2015. Issue 1. Vol. 38. Pp. 71-86.

80. Sigrid. Stages in Multicultural Gastarbeiter. 1997. URL: https://www.planet-wissen.de/geschichte/deutsche_geschichte/geschichte_der_gastarbeiter/index.html.

81. Die Europäische Bewegung. 2016. URL: <https://www.cvce.eu/collections/unit-content/-/unit/de/e50703eb-142f-4770-a6a5-b1a7f0cac450/5c5ac4fd-473a-4631-8b89-e8a554ca3304>.

82. Die Rolle des des interkulturellen Dialogs, der kulturellen Vielfalt und der Bildung bei der Förderung der Grundwerte der EU. *Entschließung des Europäischen Parlaments vom 19. Januar 2016 zu der Rolle des interkulturellen Dialogs, der kulturellen Vielfalt und der Bildung bei der Förderung der Grundwerte der EU* (2015/2139(INI)) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0005>

83. Die Situation von Roma-EU-Bürgern, die sich in anderen EU-Mitgliedstaaten niederlassen Vergleichender Bericht (FRA) (November 2009). URL: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/705-090210-roma-movement-comparative-final_de.pdf.

84. Erikson E. H. Identity, youth and crisis. 1969. 338 p.

85. Essed Ph., Mullard Ch. Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg, 1991. 131 s.

86. Essinger H., Graf J. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. 1984. S. 26.

87. European Commission. Migration and mobility: Challenges and opportunities for EU education systems. 2008. <https://migrant->

integration.ec.europa.eu/library-document/migration-mobility-challenges-and-opportunities-eu-education-systems_en

88. European Commission: DG Education and Culture. Intercultural Dialogue – support through EU programmes. 2008. URL: <https://www.europeansources.info/record/intercultural-dialogue-support-through-eu-programmes/?print>.

89. European Council in 2012 Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2013. URL: <https://www.consilium.europa.eu/media/21325/euco-annualreport-updated-2012-en.pdf>

90. European network for Intercultural Education Activities. URL: https://youth.europa.eu/volunteering/organisation/51021_en

91. Faas D., Hajisoteriou C. & Angelides P. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*. 2014. № 40(2). P. 300-318.

92. Fallon D. The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World. Colorado: Colorado Associated University Press, Boulder, 1980. 141 p.

93. Farrokhzad S. Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. In M. Spetsmann-Kunkel & N. Frieters-Reermann (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2013. S. 65–92

94. Fey C., Matthes E., Neumann D. Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und "freier" Selbstregulation. *Die Deutsche Schule*. 2015. № 1. S. 20-35

95. Freud S. Das ungehabt in der Kultur. In *Kulturtheoretischen Schriften*. Frankfurt S Fischer Verlag, 1974. 193 p.

96. Fthenakis W. E., Sonner A., Thrul R. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch fuer Psychologen, Paedagogen und Linguisten. Muenchen, 1985. 140 s.

97. Fuchs M. Kulturpädagogik und kulturelle Bildung Eine symboltheoretische Grundlegung. *Theorien der Kulturpädagogik*. 2015. S. 114-137.
98. Fuehr C. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzeuge und Probleme. Bonn. Internationals. 1996. 342 s.
99. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, Research and Practice. New York: Teachers College Press, 2010. 289 p.
100. Gesetzlicher Anspruch auf Einbürgerung für NS-Verfolgte und ihre Nachkommen von Bundestag und Bundesrat beschlossen. URL: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2021/06/staatsangehoerigkeit.html>
101. Groenemeyer A. Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In A. Groenemeyer & J. Mansel (Hrsg.), *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*. Opladen: Leske + Budrich, 2003. S. 11–46.
102. Gruber, V. & Rothfuß, E. (2016). Interkulturelle Managementforschung – Reflexive Gedanken über eine unreflektierte Denkschule. *Interculture Journal*. Bd. 15, № 26. S. 117–137. URL: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/248/364>
103. Grundgesetz. Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag - Grundgesetz. <https://www.bundestag.de/grundgesetz>
104. Habermas J., Luhmann N. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971. 404 S.
105. Hamburger F. Interkulturelles Lernen in einer offenen Gesellschaft. In C. Kubina & G. Rutz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen*. Frankfurt/M: GPF-Materialien, 1989. Nr. 21. P 12-20.
106. Heckmann F. Education and migration: Strategies for integrating migrant children in Europeanschools and societies. Brussels, European Commission. 2008. https://www.researchgate.net/publication/297919241_Education_and_Migration_Strategies_for_integrating_migrant_children_in_European_schools_and_societies_

A_synthesis_of_research_findings_for_policy-makers_Report_submitted_to_the_European_Commission_by_

107. Hochschulzugangsberechtigung. URL: <https://www.daad-ukraine.org/de/studieren-in-deutschland/studienstart-in-deutschland/hochschulzugangsberechtigung/>

108. Hofstede G. International Studies of Management & Organization. Organizations and Societies. Vol. 10, No. 4. Pp. 15-41.

109. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Deutscher Taschenbuch Verl., 1997. 413 S.

110. Hohmann M., Reich H. Interkulturelle Erziehung eine Chance für Europa? Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung. Münster. New Yourk, 1989. S. 28-32.

111. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.

112. Jugendschutzgesetz (JuSchG). 2002. URL: <https://www.gesetze-iminternet.de/juschg/BJNR273000002.html>.

113. Kater M. H. Die nationalsozialistische Machtergreifung an den deutschen Hochschulen. Zum politischen Verhalten akademischer Lehrer bis 1939. In: HansJochen Vogel u. a. (Hrsg.): Die Freiheit des Anderen. Festschrift für Martin Hirsch. Baden-Baden, 1981. 600 s.

114. Khan G. Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen: von der Kulturanthropologie zur interkulturellen Pädagogik. 2008. 250 s.

115. Kiel E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. Forum. 2001. № 1. S. 10–20.

116. Kinder- und Jugendgesetz. *Liechtensteinisches Landesgesetzblatt*. Jahrgang, 2009. Nr. 29. 65 s.

117. KMK: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-InterkulturelleBildung.pdf.

118. Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006.

119. Krüger-Potratz M. Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fern. Universität Hagen, 1994. 164 p.

120. Kryvko M. Implementation of the Association Agreement of Ukraine and the EU in the field of education as a response to new challenges in higher education in Ukraine. Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 137-139.

121. Kryvko M. International Legal Instruments of the 2003 UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage in Teaching EFL. Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 184-186.

122. Kulturelle Bildung Das Rahmenkonzept 2016 für Berlin. URL: [kulturelle-bildung-das-rahmenkonzept-2016-fuer-berlin.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/kulturelle-bildung/#headline_1_7).

123. Kulturelle Bildung. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/kulturelle-bildung/#headline_1_7.

124. Kultusministerkonferenz. 2003. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1999-2001. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_01-Auslaendische-Schueler-91-00.pdf

125. Kunz, Th. Guten Appetit? Aspekte der Thematisierung und Nicht-Thematisierung "ausländischer Mitschüler" im Schulbuch. In: Kloeters, Julian; Lüddecke, Ulrike; Quehl, Thomas, eds. Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur

interkulturellen und antirassistischen Erziehung und Bildung in der Schule. FFM: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), 2003. S. 221-251.

126. Larcher D. Das Kulturschockkonzept, ein rehabilitierungsversuch. Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitaet Innsburg. Klagenfurt, 1993. 126 s.

127. Luchtenberg S. Multicultural Education: Challenges and Responses. JSSE. 2005. Vol. 4. No 1. Pp. 31-55.

128. Luchtenberg S. Stages in Multicultural Theory and Practice in Germany. In: Watts, Richard J.; Smolicz, Jerzy J., eds. Cultural Democracy and Ethnic Pluralism. Multicultural and Multilingual Policies in Education. Bern et al.: Peter Lang Verlag, 1997. Pp. 125-148.

129. Luchtenberg S. Multikulturalität als Grundlage von Bildung und Erziehung: der australische Ansatz. Zeitschrift für Pädagogik. 1995. Nr. 41 (6). S. 987-1006./

130. Luchtenberg S. Bilingualism and Bilingual Education and its relationship to citizenship from a comparative German-Australian viewpoint. In: Intercultural Education. 2002. Vol. 13. No. 1. Pp. 49-61. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

131. Luchtenberg S., McLelland N. Multiculturalism, Migration and Racism: The Role of the Media. A Comparative Study of Australian and German Print Media. In: Journal of Intercultural Studies. 1998. Vol. 19, No. 2. Pp. 187-206.

132. Mecheril P. Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität Wiesbaden: Springer VS, 2008. S. 15–34.

133. Meyer H. J., Möller-Bölling D. (eds). Hochschulzugang in Deutschland-Status Quo und Perspektiven. Güttersloh& Bertelsmann, 1996. 622 s.

134. Minderovic Z. Multicultural Education/ Curriculum / GALE Encyclopedia of Childhood and Adolescence. URL:

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA20212486&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03630277&p=HRCA&sw=w&userGroupName=anon%7Eec57851c&aty=open-web-entry>.

135. Modernes Staatsangehörigkeitsrecht auf den Weg gebracht. URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2023/08/staatsangehoerigkeitsrecht_kabinett.html.

136. Nachkommen von Bundestag und Bundesrat beschlossen. URL: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2021/06/staatsangehoerigkeit.html>

137. National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

138. Nationaler Aktionsplan Integration. URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/nationaler-aktionsplan.html#:~:text=Mit%20dem%20Nationalen%20Aktionsplan%20Integration,und%20deren%20Durchf%C3%BChrung%20optimiert%20werdenf>.

139. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen Leske+Budrich, 2000. 280 s.

140. Pépin Luce. Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. 2011. Vol. 46. Issue 1. *Education Policies in Europe: how effective are international initiatives?*. P. 25-35.

141. Perregaux, Ch. *Odyssea – Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik*. Zürich, 1998. S. 40.

142. Pomerin G. *Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. Zielsprache Deutsch*. 1984. No 3. S. 41–49.

143. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*. 2008. Vol. 19. No 6. Pp. 481-491.

144. Prenzel A. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS, 2006. S. 28.

145. Prenzel A. Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik*. 2015. No 26 (2). S. 157–168.

146. Protokoll über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit. Nr. 30 vom 2. Oktober 1997. S. 150–153. In: Amtsblatt C 306 der Europäischen Union. 2007/C 306/01. 271 s.

147. Reichsgründung/ Deutsches Reich. URL: <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/r/rechsgruendung>.

148. Richeson J. A., Nussbaum R. J. The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2004. Vol. 40. Pp. 417-423.

149. Schäfer, E. (1988). Volksbildung und Universität in der Weimarer Republik. In: *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von den Universitätsausdehnungsbewegungen bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen. Pp. 40–67.

150. Scheibe W. Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. 8. Auflage. Weinheim, 1982. 390 s.

151. Schmitt H. Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner. Abschlußbericht: JUST – Modellprojekt für interkulturelle 455 Jugendarbeit. Mannheim, 1998.

152. Schulerfolg von jugendlichen mit migrationshintergrund im internationalen vergleich Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264066151-de.pdf?expires=1704621146&id=id&accname=guest&checksum=FF549BDDADF13B796825EF1A53A82631>

153. Schumann A. Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld, 2012. 262 s.

154. Seebauer R. Zwischen Reformbestrebungen und Konservativismus. Zur Geschichte der Lehrerbildung in Wien. Wien: Verein für Geschichte der Stadt Wien, 1993.

155. Sirius-policy network on migrant education multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in europe-perae comparative report. URL: https://www.researchgate.net/publication/326113676_SIRIUS-Policy_Network_on_Migrant_Education_MULTI-COUNTRY_PARTNERSHIP_TO_ENHANCE_THE_EDUCATION_OF_REFUGEE_AND_ASYLUM-SEEKING_YOUTH_IN_EUROPE-PERAE_Comparative_Report.

156. Spanner F., Maué E. Thrown in at the deep end? Perceptions of burdens, gains, and contributions to the integration of refugee students among teachers with(out) target group-specific professional knowledge. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2022.840176/full>.

157. Spoerer M. Zwangsarbeit unter dem Hakenkreuz. Ausländische Zivilarbeiter, Kriegsgefangene und Häftlinge im Deutsche Reich und im besetzten Europa 1939-1945. Stuttgart, München. 335 s.

158. Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG). 2023. URL: <https://www.gesetze-iminternet.de/stag/StAG.pdf>.

159. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. – Göttingen et.al. Hogrefe, 1993. S. 337-424.

160. Tiurina A., Nahorny V., Ruban O., Tymoshenko M., Vedenieiev V., Terentieva N. Problems and Prospects of Human Capital Development in Post-

Industrial Society. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13, Issue 3. Pp. 412-424. Doi: <https://doi.org/10.18662/po/13.3/497>.

161. Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrags über die Gründung der Europäischen Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte. Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997, (BGBl. II vom 6. April 1999). 265 s.

162. Vienna European council 11 and 12 december 1998. URL: https://www.europarl.europa.eu/summits/wie1_en.htm.

163. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 174 p.

164. Wassilios E. Fthenakis: *BUingual - bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative - Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung*. Bericht über ein Symposium. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226356>.

165. Weißbuch zum Interkulturellen Dialog "Gleichberechtigt in Würde zusammenleben" vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees. Straßburg, den 7. Mai 2008. <https://rm.coe.int/09000016804ec0e2>

166. Werner, H. *From Guests to Permanent Visitors? – From the German «Guestworker» Programmes of the Sixties to the Current «Green Card» Initiative for IT Specialists?* 2001. URL: (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455362.pdf><https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455362.pdf>).

167. White Paper on Intercultural Dialog "Living Together As Equals in Dignity. The Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session. Strasbourg, 2008. 61 p.

168. Wilhelm von Humboldt. In: *Allgemeine Deutsche Biographie (ADB)*. Bd. 13. S. 338–358.

169. Wissenschaftsrat 1960. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. Mohr. Tübingen, 1960. 97 S.

170. Zimmermann O. Interkulturelle Bildung – eigentlich eine Selbstverständlichkeit? 2011. URL: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60110/interkulturelle-bildung-eigentlich-eine-selbstverstaendlichkeit/?p=all>.

171. Zirkel S. The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*. 2008. Vol. 110. Number 6. P. 1147– 1181.

РОЗДІЛ 2

ДОСВІД ЗАВPROBAДЖЕННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

2.1. Тенденції розвитку вищої освіти в Німеччині

Система вищої освіти в Німеччині відрізняється різноманітністю й розгалуженістю як з погляду різних типів закладів освіти та освітніх програм, які вони пропонують, так і з точки зору студентства. Відомо, що країна є привабливою для отримання вищої освіти не тільки для корінних німців, але й для мігрантів і біженців, які мають право проживати на території Німеччини, а також для тих, хто бере участь у програмах академічної мобільності.

У дослідженні встановлено, що основними тенденціями розвитку вищої освіти в Німеччині є тенденції:

- варіативності;
- демократизації,
- гуманізації;
- відкритості;
- інституційної підтримки різноманітності;
- інтерналізації, стратегічного розширення міжнародної співпраці, мобільності студентів та викладачів.

Під варіативністю маємо на увазі досить велику кількість видів закладів вищої освіти Німеччини та різноманітні освітні програми, які мають власну специфіку й оригінальність. Наразі німецькі університети пропонують понад 19000 освітніх програм, з яких приблизно 9000 – програми бакалаврського рівня.

У Німеччині до закладів вищої освіти відносять:

- університети прикладних наук (240);
- університети (тобто традиційні університети, далі під поняттям «університети» будемо мати на увазі саме ці ЗВО) (108);

- художні та музичні коледжі (51);
- духовні заклади вищої освіти (16);
- педагогічні коледжі (6).

Разом із тим, останнім часом у країні спостерігається тенденція до зменшення кількості ЗВО. Так, на 2020-2021 н. р. у країні налічувався 421 заклад вищої освіти. Порівняно з минулими роками ця кількість дещо зменшилася. Університети є або державними, або визнаними державою закладами, причому майже чверть цих університетів є приватними [54].

Ще однією тенденцією розвитку вищої освіти в Німеччині є підвищення популярності університетів прикладних наук, які було засновано у 1970-х роках, коли зросла потреба в підготовці спеціалістів за короткі терміни.

Наразі цей тип університету стає все більш популярним у Німеччині. Наприклад, 1074300 студентів були зараховані до університетів прикладних наук у зимовому семестрі 2020/21, що на п'ять відсотків більше, ніж у попередньому році. В адміністративних коледжах також навчається 57 100 студентів, що на сім відсотків більше, ніж у попередньому періоді. У таких закладах пропонують переважно освітні програми економічного, інженерного та технічного спрямування, які орієнтовані на місцевий ринок праці. Заклади цього типу освіти пропонують також освітні програми із сестринської справи та соціальної роботи. У спеціальних адміністративних коледжах проводиться підготовка майбутніх державних службовців [22; 71; 107].

Університети прикладних наук не відіграють важливої ролі у розвитку наукових досліджень та не займаються підготовкою наукових кадрів, на відміну від традиційних університетів. Також вони не мають права присуджувати докторські ступені. Особливістю цих ЗВО є практична орієнтованість і стажування на відповідних підприємствах, компаніях або інших установах, які є обов'язковими. Зараз у Німеччині часто використовується англійський термін University of Applied Sciences.

Навантаження викладачів складає 18 годин на тиждень, що значно більше за навантаження, які мають їхні колеги в університетах. Разом із тим, розвиток університетів прикладних наук не стоїть на місці: вони постійно розвиваються та впроваджують нові освітні програми, які мають попит на ринку праці.

Тривалий час у Німеччині домінували відносно фіксовані та стабільні розподіли ролей і завдань між університетами з одного боку та технічними коледжами з іншого. Університети впроваджували науково обґрунтоване навчання та проводили фундаментальні дослідження, тоді як університети прикладних наук зосереджувалися на більш орієнтованому на практику викладанні. Профільне формування окремих ЗВО й університетів прикладних наук також сприяло невідомому раніше розладу, принаймні для умов цієї країни: розширенню співпраці між університетами та університетами прикладних наук, а також розширенню співпраці з неуніверситетськими установами в дослідженні. Проте інституційний ландшафт системи вищої освіти наразі в останні роки також змінюється [21; 23; 82; 83].

Наразі у порівнянні з університетами прикладних наук, німецькі університети пропонують більш специфічні з методологічної та теоретичної точки зору курси навчання й ширший спектр предметів, який у багатьох випадках включає гуманітарні та природничі науки. В університетах проводяться здебільше фундаментальні дослідження, а навчальний процес тісно пов'язаний із дослідницькою діяльністю. Університети, як і духовні та педагогічні університети, мають право присуджувати докторські ступені та звання. Вимогою до вступу зазвичай є диплом про середню освіту. У зимовому семестрі до університетів зараховується близько 2 млн студентів, хоча це число також включає тих, хто навчається в педагогічних та духовних університетах [71].

Крім забезпечення ефективного та якісного процесу навчання однією з найважливіших тенденцій, які відчуюються в сучасному університеті, є розвиток ідей Просвітництва та демократії з метою зміцнення вільної науки у

вільній спільноті. Окрім навчальної місії, університети наразі виконують і виховну, адже як частина суспільства, відданого просвітництву та демократії, вони покликані працювати для його успішного розвитку. Університети є місцями раціонального і водночас критичного діалогу між викладачами та студентами, наукою й іншими сферами суспільства.

Разом із тим, університети стикаються з певними викликами, що пов'язані зі швидкими змінами в суспільстві. Ураховуючи конкуренцію з боку інших типів ЗВО, останнім часом спостерігаються тенденції до щорічного перегляду й оновлення освітніх програм, щоб наукова складова відповідала вимогам сьогодення. Разом із тим, жоден окремих університет не може задовольнити всі вимоги, які висуваються до університетів у цілому. Єдиною перспективною системою на майбутнє є система, яка створює профілі, які дозволяють визначити розподіл завдань.

Як зазначається в «Рекомендаціях щодо майбутньої ролі університетів у науковій системі», політика ЗВО має полягати в тому, щоб сприяти формуванню профілю та конкуренції. До основних особливостей саме університетської освіти відносять:

- підвищення продуктивності та якості шляхом зосередження організаційних підрозділів на завданнях, які виконуються на високому рівні;
- гнучкість за рахунок більшої різноманітності варіантів;
- прозорість для студентів, партнерів по співпраці та викладачів;
- узгодження пропозиції та диференційованого попиту;
- чітко сформульоване, конкретне визначення цілей для окремих організаційних підрозділів, що дає змогу створити оперативну концепцію ефективності та чітко розподілити відповідальність [82].

Підсумовуючи, представимо схожість і різницю між університетами та університетами прикладних наук в таблиці 2.1.

Хоча 60 % усіх німецьких університетів є університетами прикладних наук, у них навчається лише близько 35 % від загальної кількості студентів. В

основному це пов'язано з обмеженим вибором освітніх програм (хоча, як уже зазначалося, спостерігається тенденція до їх збільшення). У своїх профільних дисциплінах (техніка, економіка, соціальні питання) університети прикладних наук готують більше магістрів, ніж університети. Найважливішою відмінністю, яка залишиться, є «докторантура» університетів і монополія на надання дипломів.

Таблиця 2.1

Схожість і відмінності між університетами та університетами прикладних наук (за [57; 83; 93; 94;101; 106])

	Університети	Університети прикладних наук
1	2	3
Схожість	університети та університети прикладних наук є рівноправними закладами вищої освіти, які мають право присуджувати як ступень бакалавра, так і магістра.	
Кількість	106	248 (включаючи коледжі публічного адміністрування)
Середній набір студентів	приблизно 16 500	приблизно 4100 (включаючи коледжі публічного адміністрування)
Основна місія закладу освіти	однаковий акцент на дослідженнях і викладанні, забезпечення безперервної освіти та підготовка спеціалістів для надання медичних послуг	основний акцент на викладанні, а також на проведенні прикладних досліджень, організації курсів підвищення кваліфікації та наданні консультаційних послуг
Освітні програми	широкий спектр освітніх програм, залежно від університету	переважно інженерія, бізнес-адміністрування, соціальна робота, дизайн
Вимоги до вступників	атестат про середню освіту (Abitur)	Abitur або Fachhochschule
Ступені	бакалавр (3, 3,5, 4 роки) магістр (2, 1,5, 1 рік) комплексний державний іспит з фаху (4 роки)	бакалавр (3, 3,5, 4 роки) магістр (2, 1,5, 1 рік) -
Докторантура	докторський ступінь (3–5 років)	не має права присуджувати докторські ступені; у деяких випадках існують спільні докторські програми з університетами.
Особливості програм	програми, як правило, включають багато теоретичної інформації, у тому числі орієнтованої на дослідження; дипломна робота	програми, як правило, орієнтуються на практичну діяльність, у тому числі інтегроване стажування та практико-орієнтовані; випускні роботи
Кількість	14 %	11 %

Продовж. табл. 2.1

1	2	3
іноземних студентів		
Вимоги до призначення на професорські посади	докторський ступінь й абілітація або еквівалентні документи	докторський ступінь та 5 років практичної роботи з видатними досягненнями
Навантаження на НПП	8-9 годин на тиждень	16-18 годин на тиждень
Дослідження	проведення фундаментальних досліджень є такими ж важливими, як і викладання – як для університету, так і для його викладачів	дослідження підпорядковуються насамперед прикладним дослідженням і консультативним послугам

Художні та музичні коледжі пропонують навчальні програми для молодих художників, а також для музикантів-початківців, які хочуть професійно розвиватися в цій галузі. У той час, як деякі навчальні заклади викладають цілий спектр мистецьких і музичних видів діяльності, інші зосереджуються на конкретних областях. До них входять, наприклад, дизайн й архітектура, акторська майстерність, режисура, сценарії та виробництво в галузі театру й кіно або медіа та комунікації. Передумовою для навчання зазвичай є особливий талант, який абітурієнт повинен продемонструвати на вступному іспиті. Деякі художні й музичні коледжі мають обмежене право присуджувати докторські ступені.

Такі заклади освіти, як теологічні та педагогічні коледжі, знаходяться на рівних умовах з університетами і часто також мають право присуджувати докторські ступені та звання. Вони зосереджені виключно на своїх підгалузях, тобто в першому випадку на богословських дослідженнях, з основною метою підготовки священнослужителів. Теологічні коледжі не слід плутати з церковними коледжами, які можуть мати статус і університетів, і технічних коледжів.

Цікаво зазначити, що в Німеччині університети педагогічної освіти існують лише в Баден-Вюртемберзі, в інших федеральних землях відповідні

освітні програми інтегровані в університети. Дослідження та викладання тут переважно зосереджені на педагогічних науках, зокрема дидактиці та спеціальній освіті. Окрім курсів підготовки вчителів, педагогічні коледжі також пропонують курси бакалавра та магістра з позашкільної освіти, наприклад у сфері виховання дітей, культурологічної та медичної освіти [71; 107].

Більшість державних університетів Німеччини є корпораціями публічного права. Вибір відповідної структурної моделі є відповідальністю законодавчої влади штату. Але, як правило, у ЗВО є такі структури та представники:

- ректорат, який складається з президента університету, також відомого як ректор, і декількох проректорів;
- сенат як представницький орган колективів університету;
- рада університету, що зазвичай складається з осіб, які не входять до університету, і виконує завдання наглядової ради;
- інші об'єкти, такі як дослідницькі коледжі, університетська бібліотека чи університетський комп'ютерний центр.

До децентралізованих об'єктів відносяться факультети та підрозділи, за які відповідають факультети, наприклад власні науково-дослідні інститути факультету або інші заклади, що залучено до організації навчального процесу. Ці заклади підпорядковуються декану факультету. Однак ці керівники факультетів також можуть мати залежні стосунки з президентом університету. Рада факультету зазвичай включає викладачів, студентів та науковий персонал [71].

Окреслюючи систему університетської освіти, необхідно висвітлити тенденції щодо питань фінансування сектору вищої освіти. Так, понад 60 % німецьких університетів наразі фінансуються державним сектором, 28 % університетів фінансуються з приватних джерел та установ і майже 9 % фінансуються церквою. Понад 90 % студентів навчаються в державних університетах, тоді як приватні університети часто приваблюють студентів, які бажають навчатися в менших за кількістю студентів академічних групах або не

зможли отримати вступ до державного університету через обмеження прийому [138; 139; 140].

Варто відмітити, що німецькі університети значно відрізняються за розміром. Близько 30 % усіх студентів розподіляються лише між 20 університетами, більшість із яких знаходиться в Берліні. Зазначимо, що саме ці університети привертають увагу й іноземних студентів, отже увага до полікультурної освіти тут є більшою. Графік розподілу студентів за регіонами в Германії див. в Додатку Б.

У дослідженні встановлено, що позитивною тенденцією розвитку вищої освіти в Німеччині є можливість залучення додаткових інвестицій, які спрямовані на розвиток наукових досліджень, федеральних освітніх програм серед яких Exzellentiinitiative (Ініціатива щодо вдосконалення) і QualitativpaktLehre (Пакт якості освіти), які до 2020 року впроваджували в 186 закладах вищої освіти країни. Це обумовило появу більшої кількості міжнародних програм на рівні бакалаврів і деяких спеціальностей на рівні магістратури (економіка, право, суспільні науки).

У зв'язку з цим збільшується тенденція інституційної підтримки різноманітності в країні: заклади вищої освіти створюють центри підтримки культурного різноманіття, офіси з питань рівних можливостей, упроваджують кодекси поведінки проти расизму, ксенофобії та дискримінації. У багатьох ЗВО Німеччини є омбудсмени з питань дискримінації [73].

Ці процеси сприяли розвитку ще однієї тенденції розвитку вищої освіти Німеччини: тенденції інтерналізації, стратегічного розширення міжнародної співпраці, мобільності студентів і викладачів, розробці англомовних програм. Університети активно залучають іноземних студентів, зокрема з країн Азії, Африки, Східної та Західної Європи.

З точки зору дослідження цікаво зазначити, що з 1990-х років німецькі університети та університети прикладних наук, почали активно впроваджувати свої освітні програми в освітні центри та факультети інших країни, таким чином

беручи активну участь в «транснаціональній» освіті. З іншого боку, освітні програми Німеччини представлені в 35 країнах світу (детальніше див. Додаток Б); навчання за цими програмами обрали 32 000 студентів. Основною мотивацією впровадження таких освітніх програм є не отримання прибутку, хоча більшість із цих закладів отримують плату за навчання, а розвиток співпраці та міжкультурного співробітництва, підвищення репутації Німеччини на «ринках освіти та досліджень» [74].

З'ясовано, що в результаті глобального розширення університетів та збільшення маркетингових зусиль кількість іноземних студентів, які навчаються в німецьких університетах, значно зросла за останні 20 років. Сьогодні Німеччина є однією з п'яти найважливіших країн, що приймають іноземних студентів. Серед іноземних студентів, які навчаються в Німеччині, майже кожен четвертий так званий «Bildungsinländer», тобто іноземець-резидент, який має сертифікати зрілості, отриманий у Німеччині. Понад 75 % іноземних студентів є «Bildungsausländer», тобто іноземні студенти, які здобули середню освіту за кордоном.

Процедури вступу до німецьких університетів відрізняються залежно від того, наскільки обмежена кількість доступних місць. Є освітні програми (медицина, стоматологія, ветеринарія, фармація), які мають національно обмежену політику прийому. Для допуску до їх вивчення кандидати мають подати заяви до центральної приймальної служби, яка або самостійно ухвалює рішення щодо вступу (за наявності певних квот), або допускає студентів на основі процедур відбору, які діють в університетах. Велике значення для вступу мають оцінки в атестаті зрілості (Abitur). Крім того, абітурієнти повинні скласти стандартизовані тести та (або) пройти співбесіди. Щодо інших освітніх програм, то абітурієнти з країн ЄС вступають на тих самих умовах, що й німецькі абітурієнти. Іноземні громадяни з країн, що не входять до ЄС, завжди подають заявки безпосередньо до університетів, багато з кандидатів використовують Службу подання документів до університетів для іноземних студентів (uni-assist)

[71]. Узагальнюючи, динаміку змін у кількості студентів можна побачити в Додатку В, Додатку Г, Додатку Д та Додатку Е.

Необхідно зазначити, що з іншого боку зростає й кількість німецьких студентів, які отримують вищу освіту за кордоном. Заклади освіти, у яких вони навчаються, і галузі знань, за якими вони навчаються, мають досить широку географію. Зазначимо, що німецькі студенти можуть як здобувати вищу освіту за кордоном в повному обсязі, так і обрати навчання протягом декількох семестрів.



Рис. 2.2 Розподіл студентів-іноземців за галузями знань в німецьких ЗВО (за [61])

Багато студентів беруть участь у програмах академічної мобільності Erasmus+. Кількісні показники й географічні дані з цього питання представлені в Таблицях 2.2 і 2.3.

Отже, як засвідчують дані рисунків та таблиць, кількість іноземних студентів, які навчають на теренах Німеччини, та кількість німецьких студентів, які навчаються в інших країнах, є значною, що вимагає від ЗВО формування у студентів полікультурної компетентності, адже університети перетворюються на полікультурні освітні осередки через рефлексивне реагування на такі

макросоціальні зміни, як глобалізація, інтернаціоналізація та соціальний плюралізм.

Таблиця 2.2

Кількість учасників Erasmus+ з інших країн в Німеччині (за [139])

Країни	Навчання (кількість)	Стажування (кількість)
Франція	3537	1230
Італія	3248	815
Іспанія	3202	915
Туреччина	1940	727
Польща	1723	724
Великобританія	1313	938
Чехія	919	251
Нідерланди	751	800

Таблиця 2.3

Кількість студентів із Німеччини, які беруть участь в Erasmus+ (за [139])

Країни	Навчання (кількість)	Стажування (кількість)
Іспанія	5290	1200
Франція	4992	889
Великобританія	3324	586
Швеція	2229	385
Турція	1971	260
Італія	1914	406
Фінляндія	1698	-
Норвегія	1382	-

Отже, як засвідчують дані рисунків та таблиць, кількість іноземних студентів, які навчають на теренах Німеччини, та кількість німецьких студентів, які навчаються в інших країнах, є значною, що вимагає від ЗВО формування у студентів полікультурної компетентності, адже університети перетворюються на

полікультурні освітні осередки через рефлексивне реагування на такі макросоціальні зміни, як глобалізація, інтернаціоналізація та соціальний плюралізм.

Ураховуючи активні процеси інтерналізації сектора вищої освіти Німеччини, все більше уваги приділяється підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів для роботи в мультикультурному середовищі. Педагоги навчаються методикам інклюзивного викладання, розвивають рефлексивні навички в міжкультурному контексті. Тенденцією останніх років є запрошення іноземних фахівців до роботи в ЗВО Німеччини [89; 127; 142; 149].

Так, аналіз сайтів німецьких ЗВО дозволяє стверджувати, що кількість викладачів, які працевлаштовані за контрактом у німецьких ЗВО та неуніверситетських дослідницьких установах постійно зростає. Причому кожен четвертий іноземець працює в університетах, набагато менше іноземних викладачів працюють у науково-дослідницьких установах. Серед найбільш поширених країн, з яких запропошують фахівців для викладання в німецьких ЗВО, слід назвати насамперед такі, як Італія, Китай, Індія та США. У таблиці 2.4. представлено кількісне та відсоткове співвідношення науково-педагогічних працівників з різних країн.

Таблиця 2.4

Кількісне та відсоткове співвідношення іноземних науково-педагогічних працівників, які працюють у вищій школі ФРН [53; 138]

Країни	Кількість	У відсотках
1	2	3
Італія	3381	7,1
Китай	2781	5,9
Австрія	2595	5,5
Індія	2573	5,4
США	2268	4,8
Іспанія	2111	4,4
Франція	1831	3,9

Продовж. табл. 2.4

1	2	3
Великобританія	1701	3,6
Іран	1698	3,6

Як з'ясовано, у сучасній науковій літературі все частіше застосовують такі терміни як «іноземний студент», а також такі антонімічні пари, як знайоме/незнайоме, знання/незнання, включення/виключення або успіх/неуспіх. Німецькі науковці зазначають, що полікультурне середовище в університеті має певні переваги та сприяє особистісному розвитку як викладачів, так і студентів.

До того ж, науково-педагогічні працівники фокусуються на дидактичній відповідальності за методичне та соціально-емоційне проектування процесів полікультурного навчання. Аналітичне розмежування між двома рівнями «відображення» й «дизайну» у першу чергу вимагається для більш точного розуміння проблеми. Звичайно, на практиці вони не є незалежними один від одного. У німецьких університетах здійснення полікультурного університетського викладання розглядається як контекстно-залежна форма професійної практики, тобто як набір повсякденних дій, емпіричних знань, роздумів та проектних рішень, на які при їх інституційному впровадженні у більш-менш вузькі організаційні, нормативні та правові керівні принципи дій можна певною мірою впливати за допомогою втручань у розвиток відповідних навичок у здобувачів. Під втручанням мається на увазі проведення семінарів та інших заходів, спрямованих на формування полікультурної компетентності студентів [126].

У дослідженні визначено, що розвитку полікультурної освіти в закладах вищої освіти Німеччини сприяє діяльність Німецької служби академічних обмінів DAAD (Deutsche Akademische Austauschdienst), що здійснюється на основі впровадження відповідних розроблених стратегій. Відзначимо, що це найбільша у світі організація, що фінансує міжнародний обмін студентів та дослідників. Вона була заснована ще в 1925 році й з того часу понад 3 млн.

німецьких науковців та студентів отримали фінансову підтримку на навчання та проведення наукових досліджень. Діяльність DAAD виходить далеко за рамки простого надання грантів і стипендій, скоріше вона підтримує політику інтернаціоналізації німецьких університетів, просуває германістику та німецьку мову по всьому світу, надає підтримку країнам Глобального Півдня у розбудові та вдосконаленні їхніх систем вищої полікультурної освіти та консультує осіб, які ухвалюють рішення, з питань освіти та міжнародної наукової діяльності.

Бюджет DAAD складається в основному з федерального фінансування різних міністерств, насамперед Федерального міністерства закордонних справ Німеччини, а також Європейського Союзу та ряду підприємств, організацій та іноземних урядів. Його головний офіс знаходиться в Бонні, але DAAD також має офіс у столиці Німеччини Берліні, з яким тісно пов'язана відома Берлінська програма художників-резидентів (Berliner Künstlerprogramm). Організація підтримує контакти та надає консультації основним країнам-партнерам на кожному континенті через мережу регіональних офісів, інформаційних центрів та інформаційних пунктів [70].

Наразі діяльність DAAD спрямована на здійснення діяльності за такими трьома основними стратегічними напрямками:

- виявлення та розвиток потенціалу окремих студентів та науковців;
- зміцнення стратегічної мережі освіти й науки в світі;
- проведення експертизи в установленні міжнародних відносин у системі освіти й науки.

Перший напрям діяльності спрямований на надання допомоги окремим студентам та науковцям. У стратегії DAAD 2025 наголошується, що метою міжнародного обміну є надання можливості майбутнім науковцям навчатися задля розвитку власного потенціалу, адже міжнародний досвід та взаємодія з представниками інших країн та культур зміцнює академічну досконалість. У все більш взаємопов'язаному глобалізованому світі міжнародний досвід є ключовим для пошуку ефективних інноваційних рішень різних проблем. Зазначається, що

глобальне суспільство потребує зіставлення багатьох різноманітних точок зору, щоб підлаштовуватися до швидких змін, що впливають на розвиток суспільства. Саме тому доцільно відправляти представників Німеччини до різних країн світу та запрошувати на навчання іноземних студентів із різних куточків світу.

Як установлено, другий напрямок діяльності забезпечує розбудову системи університетської освіти як в ФРН, так і за кордоном на засадах полікультурності. Зокрема, міжнародне дослідницьке середовище виступає підґрунтям для участі молодих людей у політичному дискурсі, заснованому на знаннях про майбутнє Європи.

Процеси ухвалення політичних рішень вимагають усе більшого ступеня науковості й реагування на складність глобально визначених відносин. Наукова мережа на основі партнерства може стати взірцем для наслідування в часи зростання націоналістичного та лобістського егоїзму. Отже, розвиток полікультурної освіти та міжнародного співробітництва позитивно впливає на суспільство в місцевому, регіональному та національному масштабах, адже взаємна довіра та рівноправне партнерство формують фундамент, на якому ґрунтуються інституційні, національні та європейські інтереси.

Третій напрямок діяльності DAAD передбачає вирішення глобальних викликів, які існують у системі вищої освіти, що також неможливо уявити без розвитку полікультурного компонента. Зазначається, що сучасні міграційні рухи надзвичайно чітко показали, як кризи у віддалених регіонах світу можуть вплинути на країни Заходу. Тому необхідно, щоб освітяни та науковці разом шукали шляхи розв'язання цих проблем. У цьому випадку академічна мобільність розглядається як необхідна умова успішної взаємодії, адже академічне співробітництво сприяє пом'якшенню несправедливості й існуючої нерівності, дозволяє запобігти міжнаціональним конфліктам і долати кризи. DAAD прагне сприяти «розвитку потенціалу» та створенню ефективної роботи ЗВО [55; 68; 69; 70].

У реалізації всіх трьох напрямків полікультурної політики німецькі університети відіграють першочергову роль. Саме вони розглядаються опорними базами для:

- переміщення системи вищої освіти Німеччини в топ 5 найкращих освітніх світових систем та створення умов для залучення ще більшої кількості іноземних студентів;
- зростання рівня академічних досягнень як німецьких, так і іноземних студентів;
- подальшого розвитку академічної мобільності німецьких студентів та розвитку полікультурної освіти на базі ЗВО Німеччини;
- проведення віртуальних заходів, що спрямовані на вдосконалення полікультурної освіти в країні [70].

У документі «Перспективи DAAD. Досвід «різності» через обмін» зазначається, що рівні можливості та різноманітність є основними принципами для формування вищої освіти та наукових досліджень у майбутньому. У цьому сенсі Німецька служба академічних обмінів є важливим ініціатором щодо збільшення різноманітності в німецьких університетах, адже вона надає фінансування студентам з усіх країн світу та сприяє різноманітним міжкультурним зустрічам. Різноманітність, рівні можливості та інклюзія також мають вирішальне значення для розвитку міжнародної академічної освіти, адже коли різні люди мають доступ до міжнародної освіти, міжкультурний діалог розвивається та стає більш ефективним та продуктивним. Водночас це дозволяє збільшити різноманіття майбутніх полікультурно компетентних експертів і менеджерів.

Представники організації наголошують, що полікультурність все більше входить у наше життя та є його невід'ємним елементом. У Стратегії DAAD на 2025 рік за мету проголошено постійне збільшення участі представників різних народів та культур, які до цього були менш представленими в цій організації.

Різноманітність і рівні можливості також є стратегічними цілями у внутрішній системі пріоритетів DAAD. Організація співпрацює з різними кампаніями-посередниками, які також залучають студентів до програм академічного обміну. Серед таких кампаній можна виділити «Studieren weltweit – ERLEBE ES!», «Країна ідей» та «Ініціатива дослідження в Німеччині».

У документі визначено такі основні цілі організації:

- адаптувати процеси комунікації DAAD відповідно до вимог полікультурності;
- збільшити різноманітність серед стипендіатів DAAD;
- підтримувати університети в досягненні ними цілей впровадження полікультурності;
- сприяти отриманню учасниками знань про різноманітність у міжнародному обміні.

Для адаптування процесів комунікації зазначена організація пропонує забезпечити безбар'єрне спілкування за допомогою таких центральних онлайн-сервісів DAAD, як www.daad.de, веб-сайтів зовнішніх мереж та партнерських кампаній DAAD, а також веб-сайту Erasmus+; проводити консультації з представниками нині менше представлених цільових груп і використовувати це як основу для розробки відповідних форматів спілкування, які підходять для цільової групи; відзначати різноманітність та звертати увагу на найпопулярніші теми з проблем міжкультурної комунікації.

Стосовно питання збільшення різноманітності серед стипендіатів, то в ФРГ пропонується більше уваги звертати на умови та життєві шляхи заявників. У межах процесу відбору, чутливого до різноманітності, кожному надається можливість довести їхню академічну й особисту придатність, отримати стипендії представникам різних культурних груп, причому основну увагу необхідно звертати на країни, з території яких відбувається потік біженців.

У діалозі із закладами вищої освіти DAAD створює стійкі структури й рамкові умови для покращення різноманітності. Також створюються рівні

можливості у фінансуванні проєктів у межах програми Erasmus+. Для ЗВО Німеччини підготовлено рекомендації з аналізом передової практики з проблем організації міжкультурної освіти, що допоможе збільшити культурну різноманітність.

Організація також спрямовує свої зусилля на формування культурних змін у міжнародній культурній та освітній політиці, що базується на діалозі про різноманітність в механізмах управління між німецькими посередницькими організаціями міжнародної культури та політики в галузі освіти, обговорення питань інтернаціоналізації в роботі із закладами вищої освіти [71].

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що полікультурна складова становиться все більш виразною в системі вищої освіти Німеччини через полікультурність німецького суспільства та постійний розвиток програм академічної мобільності. Розвиток полікультурної освіти в системі вищої освіти Німеччини тісно переплітається із загальноєвропейськими тенденціями розвитку полікультурної освіти.

2.2. Здійснення полікультурної освіти в процесі навчання студентів у німецьких університетах

Як зазначалося в попередніх параграфах, збільшення уваги до розвитку та впровадження полікультурної освіти в Німеччині обумовлюється збільшенням мігрантів та іноземних студентів, які навчаються у ЗВО Німеччині або беруть участь у програмах академічної мобільності. Ці тенденції в сучасному суспільстві стимулювали оновлення та перегляд робочих програм і впровадження курсів з питань полікультурності в різних типах закладів вищої освіти в Німеччині. Такий підхід до організації навчального процесу дозволяє створити умови для опанування й кращого усвідомлення здобувачами освіти цінностей як власної, так і іншої культури, виховати повагу до будь-якої культури і її носіїв.

На основі аналізу офіційних сайтів закладів вищої освіти в Німеччині й змісту навчальних курсів і наукової літератури було виявлено три основні тенденції забезпечення полікультурної освіти в рамках формальної системи вищої освіти в Німеччині:

- розробка та вдосконалення освітніх програм переважно магістерського рівня з підготовки спеціалістів у галузі полікультурної освіти;
- упровадження дуальних освітніх програм з університетами-партнерами інших країн;
- реалізація окремих освітніх компонентів програм з метою надання здобувачам освіти інформації щодо полікультурності в сучасному суспільстві.

Щодо розробки та вдосконалення освітніх програм магістерського рівня з підготовки спеціалістів у галузі полікультурної освіти встановлено, що відповідні освітні програми представлено в Кельнському університеті, університетах Білефельда, Гамбурга, Кладенфурта, Єна, Карлсруе, Вайнгартені та інших. Зокрема, пропонуються такі освітні програми: «Багатомовність і освіта» у Гамбурзькому університеті, «Освіта, культура та антропологія» в університеті Фрідріха Шиллера, «Міжкультурна освіта, міграція та багатомовність» в Педагогічному університеті Карлсруе, «Германістика та полікультурність/багатомовність» в Педагогічному університеті Швєбіш Гмюнд, «Міжкультурна освіта/культурне посередництво» в Педагогічному університеті Вайнгартен та інші [62; 92; 93; 94; 100; 101; 112; 120; 121; 122].

Проаналізуємо особливості підготовки майбутніх спеціалістів на прикладі освітньої програми «Міжкультурна комунікація та освіта» Кельнського університету, адже саме тут представлена найбільша кількість освітніх компонентів, які відповідають фокусу нашого дослідження. Зазначену освітню програму впроваджено на факультеті гуманітарних наук вказаного університету, її опанування триває протягом чотирьох семестрів.

Зміст цієї програми забезпечує доступ до вивчення процесів соціальної комунікації, здійснення освіти на індивідуальному й державному рівні в

суспільстві, що перебуває в напрузі з процесами глобалізації, зростаючою соціально-економічною й політико-культурною диверсифікацією та пов'язаними з цими ефектами поляризації. А це, зі свого боку, вимагає опрацювання на науковому рівні культурних, соціальних і мовних гібридностей у їхній різноманітній складності й поєднанні на основі врахування відповідних локальних та глобальних структур влади. Загалом опанування вказаної освітньої програми дає випускникам змогу успішно розв'язувати проблеми в галузі соціальної трансформації, що виникають у процесі транснаціоналізації й пов'язані з мовними, соціально-економічними, політичними, педагогічними, психологічними та медіа процесами.

Зазначена програма загалом є науково орієнтованою, у процесі її реалізації студенти набувають необхідних теоретичних і методологічних навичок, що дозволяють їм проводити наукові дослідження самостійно та в команді. Крім того, вони можуть критично застосовувати отримані наукові знання у професійній практиці (наприклад, в освітній чи культурознавчій діяльності) для аргументованого критикування расизму, у процесі здійснення міжкультурного навчання, міжкультурного консультування, мовної діагностики, у вивчанні німецької мови як другої.

Слід також зазначити, що вищевказана освітня програма є міждисциплінарною й поєднує освітні та соціальні науки, а також лінгвістичні й культурологічні підходи до вивчення феноменів полікультурності та транснаціоналізації. Завдяки узгодженості тем з педагогіки, етнології, лінгвістики, психології та соціальних наук у програмі пропонується міждисциплінарний розгляд тем соціальних змін в умовах міграції. Їх взаємозв'язок становить сферу дослідження та надає можливість проводити індивідуальні предметні дослідження у відповідних фокус-модулях.

Освітня програма «Міжкультурна комунікація та освіта» розрахована на 120 кредитів та складається з базових, фокусних, додаткових модулів, які

представлено в таблиці 2.5., а також із написання здобувачами магістерської роботи.

Розглянемо зміст кожної дисципліни більш детально. Так, основною метою курсу «Мова та етнологія» є визначення особливостей культур і виявлення схожостей та відмінностей між ними, формування в студентів здатності критично зважувати релятивістські й універсальні підходи до мови та культури на основі останніх досліджень. Це загострює критичне сприйняття власних культур порівняно з іноземними культурами й розвиває чутливість до культурних відмінностей [123; 133].

Таблиця 2.5

**Базові, фокусні та додаткові модулі освітньої програми
«Міжкультурна комунікація та освіта» (за [104])**

Модулі	Назва дисципліни	Кредити
Базові (обираються 4 дисципліни з 5)	Мова та етнологія	9
	Міграція та різноманіття	9
	Мова та спілкування	9
	Полікультурна освіта	9
	Соціальна психологія	9
Фокусні (обираються 4 дисципліни із 12)	Конструювання культурної ідентичності	9
	Антропологія глобалізації	9
	Мобільність і громадянство	9
	Медіа та міжкультурна комунікація	9
	Багатомовність сучасного суспільства	9
	Друга мова	9
	Діагностика в умовах багатомовності	9
	Німецька як друга мова	9
	Міжнародна співпраця та глобальне навчання	9
	Полікультурна соціальна психологія	9
	Полікультурна освіта в інституційних сферах	9
	Базова лінгвістична освіта	9
Додаткові (1 із перших трьох на вибір, 4 та 5 – обов'язкові)	Поглиблення базових модулів	6
	Стажування	6
	Мовні курси	6
	Модулі поглиблення фокусу	6
	Колоквіуми	6
		120

Розглянемо зміст кожної дисципліни більш детально. Так, основною метою курсу «Мова та етнологія» є визначення особливостей культур і

виявлення схожостей та відмінностей між ними, формування в студентів здатності критично зважувати релятивістські й універсальні підходи до мови та культури на основі останніх досліджень. Це загострює критичне сприйняття власних культур порівняно з іноземними культурами та розвиває чутливість до культурних відмінностей [123].

Вивчаючи дисципліну «Міграція та різноманіття», студенти вчать оцінювати розвиток суспільства у ракурсі активізації міграційних процесів та збільшенн диверсифікації, особливо у сфері освіти. Розуміння людиною міграційних процесів дозволяє знаходити науково обґрунтовані педагогічні стратегії, не втрачаючи з поля зору соціально-політичні рамки, які пов'язані зі зростанням процесів культуралізації, етнізації, маргіналізації та криміналізації внаслідок міграції. Головною метою курсу є визнання студентами контексту різноманітності й формування в них умінь робити педагогічно правильні висновки. Вивчення курсу також передбачає оволодіння майбутніми фахівцями навичками дій у контексті здійснення антирасистської роботи з урахуванням статі людей.

Вивчення вказаного курсу починається з проведення аналізу термінів з питань міграції, різноманітності й інтеграції. Після цього протягом викладання навчальної дисципліни зі студентами систематично обговорюються теми, пов'язані з міграцією. Ці питання також висвітлюються в навчальних програмах з географії, історії та політики. Такий аналіз проводиться окремо для кожної з федеральних земель.

На заняттях з цього курсу зазначається, що міграція як глобальне явище є обов'язковою складовою сучасного суспільства, а міграційні процеси та міжкультурні зустрічі впливають на його розвиток на всіх рівнях, що стає проблемою для нього в цілому. У межах курсу розглядаються соціальні форми й наслідки міграції та їх значення для постраждалих суб'єктів (наприклад, у плані міського співіснування, релігійності, зайнятості тощо). Основна увага приділяється питанням умов ідентичності та приналежності людини, що

виникають внаслідок культурної та соціальної різноманітності. Питання міжкультурної освіти (суб'єктивні й інституційні) також посідають значне місце в програмі. Чільне місце посідає вивчення умов і можливостей освіти у міграційному суспільстві [96; 114; 115; 150; 151].

Слід зазначити, що в німецьких університетах створено рекомендації для розробників аналогічних курсів. Так, методичні вказівки для авторів курсів з міграційних та інтеграційних процесів було узагальнено на форумі Mercator з міграції та інтеграції. Зазначимо, що Stiftung Mercator – це організація, яка концентрує свої зусилля на активізації самореалізації дітей, підлітків і молоді; сприяє розвитку науки та досліджень, пов'язаних з її цілями та тематичними напрямками; сприяє підтримці взаєморозуміння й обміну між людьми різних культур; бере на себе зобов'язання щодо об'єднаної Європи, покращення соціальних передумов для мирного співіснування людей різного походження, переконань і соціального становища. Stiftung Mercator має намір досягти цього, створюючи позитивні приклади соціального прогресу, стимулюючи уяви всіх, хто несе особливу відповідальність у політиці та суспільстві, а також дає поштовх для самостійного чи спільного з партнерами проєктування й формування майбутнього [141].

Відповідно до результатів дискусії на форумі, було рекомендовано обговорювати зі студентами, як міграція й інтеграція впливають на німецьке суспільство, а також будувати навчальні курси на засадах міждисциплінарності. Для цього пропонувалось ознайомлювати здобувачів освіти з роботами таких науковців, як Алаві, Грабберт, Зімен, Майер, Хінтерман та інші. Доцільно до змісту таких курсів також включати питання з історії та географії Німеччини, аналіз політичних та соціальних досліджень з питань міграції та інтеграції в німецькому суспільстві, теми культури пам'яті та колективної пам'яті чи колективної ідентичності. Увага педагогів також акцентується на тому, що інколи в застарілих підручниках використовуються проблемні стереотипи міграції, у яких вона розглядається як девіантний окремий випадок, на протиположність

нібито однорідному автохтонному суспільству, і що навіть у сучасних підручниках нового покоління майже немає підходів щодо здійснення диференційованого підходу до викладання теми міграційних процесів.

Під час викладання теми «Освіта в умовах міграційних процесів» педагогу пропонувалося наголошувати на тому, що «Полікультурна педагогіка» як навчальна дисципліна необхідна не тільки для мігрантів, але й для корінних німців, адже знайомство з іншими культурами сприяє прояву толерантності з їхнього боку як представників приймаючого суспільства. Ця наука базується на розумінні сутності культур й визначенні, які підходи до з'ясування відмінностей між ними є актуальними, а які – уже застарілими, як навчати й виховувати людину в полікультурному суспільстві. У гуманітарних і соціальних науках пропонується розуміння культури, яке припускає, що культуру в її найширшому розумінні можна розглядати як сукупність унікальних духовних, матеріальних, інтелектуальних й емоційних аспектів. Це стосується не лише мистецтва й літератури, а й способу життя, основних прав людини, систем цінностей, традицій і вірувань.

Під час вивчення курсу наголошується, що дискримінація не може бути ефективним шляхом побудови комунікації з іншими, адже прояви приниження, знедолення та відчуження не мають проявлятися в сучасному полікультурному просторі Німеччини зокрема та всього цивілізованого світу взагалі.

У межах міграційної освіти значної актуальності набув дискурс про расизм. Його рекомендовано розглядати не як біологічно, а культурно обумовлений процес. Для цього студентів рекомендують знайомити з такими поняттями, як «етноплюралізм», «культурні кола», «расизм» тощо. Зокрема, за Біскампом, расизм можна розуміти як соціальні відносини, точніше відносини домінування або панування, які впливають на певні групи [63]. Відповідно до поставлених завдань, під час вивчення вищевказаного курсу студенти мають:

- усвідомити, що культура й ідентичність є динамічно змінними феноменами, що мають багато різних характеристик, включають різні змішані форми й варіації прояву;

- знати, що дискримінація часто стосується численних характеристик, які підсилюють одна одну (інтерсекціональність);

- виділяти расистські (недемократичні) погляди та стилі поведінки;

- бути чутливим до прояву дискримінації та структури несприятливого становища, активно протидіяти негативним факторам [115].

У межах вивчення курсу «Мова та спілкування» студенти збирають дані про комунікативні події за допомогою різних методів, проводять когнітивно-лінгвістичне чи психологічне дослідження формування стереотипу в суспільстві. Такий підхід до навчання студентів дозволяє розвивати в них критичне розуміння того, як у глобалізованому світі в різних сферах життя (політика, засоби масової інформації, приватне життя тощо) має будуватись успішна комунікація в полікультурному контексті і які шляхи запобігання конфліктам існують.

Під час викладання цієї дисципліни в центрі уваги педагога знаходяться теоретичні та практичні основи людського спілкування з використанням мовних і нелінгвістичних (не- та паравербальних) засобів спілкування. Студенти вивчають теоретичні основи найважливіших моделей спілкування, а також такі аналітичні підходи до спілкування, як аналіз дискурсу та аналіз розмови. Здобувачі освіти дізнаються, що людське спілкування вбудоване в соціальний і культурний контекст. Воно виконує водночас низку різних функцій: інформаційно-трансляційну, міжособистісну, експресивну, соціального контролю тощо. Ці функції реалізуються через різні канали, у різних видах комунікації й у різних соціокультурних умовах. Завдяки лінгвістичній і соціокультурній конвенціоналізації під час здійснення складної міжособистісної взаємодії відбуваються зміни в комунікативних діях людини, які стосуються як підготовки власних промов, так і реагування на комунікативний вплив

співрозмовників. У такий спосіб студенти оволодівають базовими лінгвістичними навичками для розпізнавання й аналізу комунікації [91; 123].

Курс «Полікультурна освіта» концентрує увагу здобувачів на вивченні різноманітних підходів до соціокультурного походження та приналежності людини, зв'язку між рівнем здобутої батьками освіти і їхнім впливом на розвиток власної дитини, а також поглядів, звичок та сценаріїв життя, які можуть бути характерними для членів суспільства залежно від місця їхнього проживання й належності до певної соціальної групи. Викладачі доводили до відома студентів, що освіта транслює здобувачу культурно специфічні знання насамперед через опанування ним мови, норм поведінки, цінностей, різних наукових підходів, а також через реалізацію практичної діяльності. При цьому під час здійснення освітньої взаємодії учасники накопичують різні види соціально значущого досвіду, що відповідає загальноприйнятим моделям поведінки. Слід також зауважити, що контент вищевказаного курсу спрямований не тільки на деконструювання національного й монокультурного змісту освіти на тлі розбудови різноманітного в багатьох відношеннях середовища, але й на розвиток комунікативних навичок, чутливості до культурних відмінностей та прояву толерантності до них. У межах курсу також розглядаються соціокультурні зміни, які пов'язані з посиленням плюралізації та інтернаціоналізації освіти. Зокрема, серед основних тем курсу можна назвати такі:

- «Вступ до міжкультурної комунікації»;
- «Культура і культурні відмінності»;
- «Конструювання культурної ідентичності»;
- «Міжкультурність у цифрових медіа»;
- «Міграційні процеси»;
- «Міжкультурна освіта»;
- «Багатомовність і засвоєння другої мови»;
- «Транскультурність»;
- «Етноцентризм і акультурація»;

– «Міжкультурність у багатонаціональних організаціях» [79; 81; 102; 103].

Під час викладання курсів «Соціальна психологія» та «Полікультурна соціальна психологія» педагоги акцентують увагу на оволодінні студентами теоретичними й емпіричними знаннями в обраних галузях соціальної психології, зокрема знаннями про те, як присутність інших осіб впливає на мислення, почуття, спілкування й дії людини. Здобувачі освіти також вчаться методично грамотно документувати результати своїх спостережень і пояснювати їх на основі врахування точок зору відомих фахівців у зазначеній галузі. Крім того, студентів заохочують застосовувати ці знання в поточній практичній та дослідницькій діяльності, самостійному вивченні теми, зокрема на основі опрацювання німецькомовної й англійськомовної спеціальної літератури. Теми курсу включають також огляд відповідних методів дослідження, основних теоретичних концепцій і висновків провідних фахівців у таких центральних предметних областях, як соціальне пізнання, сприйняття особистості, стереотипи та упередження, взаємодія в групах, соціалізація [58; 124].

Курс «Конструювання культурної ідентичності» спрямований на засвоєння студентами інформації щодо культурного розмаїття (мовно-комунікативних, соціальних і психологічних аспектів), що зумовлює розуміння того, що редуцціоністське ставлення до культурних відмінностей) зумовлює ризик зміцнення власних упереджень. Загалом протягом вивчення курсу відбувається вдосконалення міжкультурної компетентності студентів двома способами: на особистому рівні вони вчаться розуміти сутність міжкультурних конфліктів і подавати їх на основі прояву самокритичної рефлексії, а також правильно реагувати на різні складні ситуації полікультурного характеру.

У межах викладання зазначеного курсу також розглядається питання забезпечення регіональної культурної ідентичності із внутрішнього та зовнішнього ракурсів. Зокрема, розкривається перспектива подальшого розвитку полікультурної освіти в різних частинах світу: Північній Європі, Західній Центральній Європі, Південній Європі, Африці, Близькому Сході,

Південній/Південно-Східній Азії (Індії, Індонезії, Камбоджа тощо), Східній Азії (Японія, Китай), Австралії, Південній Америці. Отже, указаний навчальний модуль надає студентам змогу використовувати приклад обраних регіонів, щоб наочно продемонструвати прояви культурних відмінностей у спілкуванні, поведінці, діях людей як носіїв різних культур, вивчити й детально розкрити різні моделі культурних цінностей [75; 77].

Курс «Антропологія глобалізації» дозволяє студентам глибше зрозуміти локальні форми глобалізаційних процесів; сформулювати критичний підхід до понять і предметних областей у царині етнології, уміння правильно пояснювати складність транслокальних процесів, звертаючи особливу увагу на перспективи та стратегії учасників як представників різних культур; локально впливати на глобальні зміни навколишнього середовища; самостійно досліджувати питання протягом тривалого періоду часу, використовуючи отримані знання; розвивати свій кругозір щодо тематики глобалізації.

У фокусі досліджень етнологічної глобалізації знаходяться соціальні, моральні, політичні, економічні та екологічні наслідки цього процесу та конкретні конструкції фінансових потоків, міжнаціональне право, глобалізоване робоче середовище й ринки праці, нові форми бюрократії, тенденції розвитку суспільства та планування соціальної інфраструктури, процес урбанізації.

Студенти вивчають також проблеми культурної приналежності й ідентичності, релігійності та громадянства людини, нові міграційні маршрути, транснаціональні зв'язки, наявності соціальної нерівності. Крім того, зміст курсу включає теми глобальної екологічної дискусії (зміна клімату, міграція та формування полікультурного середовища, втрата біорізноманіття, глобалізація природокористування), а також питання глобалізації й локалізації взаємовідносин людини та навколишнього середовища [65; 66; 91].

Курс «Мобільність і громадянство» спрямований на формування в студентів компетентностей у галузі діяльності, пов'язаної з питаннями міграції, культурної різноманітності й мобільності населення. Під час вивчення курсу

студенти набувають поглиблених знань у царині соціальних наук, педагогіки, психології, розширюють свій кругозір шляхом збагачення досвіду міжнародного спілкування, обміркування й зіставлення власних і чужих точок зору з проблем культури, навчаються розв'язувати складні питання в умовах культурного розмаїття й соціальної мобільності, а також підвищують рівень власної обізнаності щодо викликів полікультурного спілкування.

Через накопичення досвіду розв'язання складних суперечливих ситуацій міжнаціонального характеру, опанування змісту освіти з указаного курсу студенти набувають навичок розпізнавати умови та процеси міжкультурної комунікації, розв'язувати проблеми соціальної участі та дискримінації, здійснювати рефлексію на основі використання наукових підходів. Зазначений курс допомагає студентам також справлятися з труднощами в роботі з іноземцями, а також краще розуміти їхні культурні особливості.

Уточнимо, що до основних тем вищевказаного курсу відносяться такі:

- «Основи міжкультурної педагогіки»;
- «Питання культурної ідентичності»;
- «Дослідження культурних та постколоніальних досліджень»;
- «Виклики демократії та освіти в контексті полікультурних суспільств»;
- «Міжкультурна комунікація та сприйняття, формування стереотипів та упереджень»;
- «Інституційний підхід до різноманітності та мобільності»;
- «Процеси ув'язнення, виключення, недокласифікації та формування гетто, поведінка громадянського суспільства, визнання, рівність та участь» [89].

Курс «Медіа та міжкультурна комунікація» забезпечує формування у студентів здатності правильно визначати й інтерпретувати особливості, можливості, термінологію й доктрини медіаосвіти, медіадидактики й медіасоціалізації у зв'язку з процесами полікультурної та комунікативної трансформації; розвиток умінь детального й критичного розуміння останніх освітніх і медіапедагогічних знань, на основі яких можуть формуватися

самостійні науково орієнтовані ідеї; відпрацювання вмінь правильно оцінювати технічну й епістемологічну цінність певних тверджень, беручи до уваги наукові та методологічні міркування, а також використовувати результати цих міркувань для розв'язання наукових проблем у сфері медіаосвіти, медіавиховання, освітніх медіадосліджень та міжкультурної комунікації; ухвалювати науково обґрунтовані рішення та критично розмірковувати про можливі наслідки; обирати конкретні шляхи операціоналізації досліджень у сферах медіаосвіти, медіапедагогіки, освітніх медіадосліджень та міжкультурної комунікації й обґрунтувати їх; обирати методи дослідження та обґрунтувати цей вибір.

Основними темами вказаного курсу є такі:

- «Значення та функції ЗМІ у процесах здійснення освіти, виховання та соціалізації»;
- «Теорії та концепції медіаосвіти, медіавиховання, медіадидактики та медіасоціалізації у зв'язку з процесами полікультурної й комунікативної трансформації»;
- «Значення, комунікація та набуття медіакомпетентності та медіаосвіти в різних соціальних контекстах і життєвих середовищах»;
- «Самостійне та теоретично орієнтоване планування, реалізація та оцінка науково-орієнтованих навчальних проєктів» [150].

Курс «Багатомовність сучасного суспільства» спрямований на формування у студентів умінь аналізу й критичного оцінювання емпіричних даних про події багатомовності, розуміння, як керувати даними відповідно до чітко визначених стандартів і заданих параметрів, оцінювати їх різними методами. У здобувачів формують базові уявлення про те, як вони мають поводитися з людьми іншомовного походження в різних сферах мультикультурного, глобалізованого суспільства, коли на цьому тлі мовні висловлювання можна інтерпретувати по-різному.

Зазначений курс також фокусує увагу студентів на лінгвістичних основах транскультурної комунікації, що виникає через багатомовність окремих носіїв (наприклад, багатомовна освіта, міграція тощо) або багатомовність цілих мовних спільнот (наприклад, мовних меншин і різновидів в інших мовних державних об'єднаннях). Опанування курсу студентами сприяє формуванню в них знань основ багатомовності й використання різних мов як засобів комунікації. Серед різних тем студенти вивчають, наприклад, такі:

- «Функціонування багатомовних суспільств»;
- «Вплив мовної політики на використання комунікативних ресурсів (Language Management)»;
- «Взаємодія між мовою та культурою».

Вивчення другої мови в цьому контексті спрямовано на формування в студентів базових знань процесів засвоєння мови в багатомовних контекстах, здатності створювати, проводити, оцінювати та представляти результати власних емпіричних проєктів щодо динамічних процесів розвитку мови у двомовних та багатомовних людей і модеруючих факторів розвитку мови, а також таких інституційних факторів, як зв'язок між мовою та технічною освітою або відповідними лінгвістичними особливостями окремих мов та їхнім значенням для розвитку мови, а також базові знання рамок освітньої політики, у яких розвивається індивідуальна багатомовність.

Під час вивчення курсу студенти зосереджуються на психолінгвістичних питаннях, які підтримуються та розширюються соціолінгвістичними, когнітивними лінгвістичними та прикладними лінгвістичними моделями, а також на вивченні типів і форм багатомовності, емпіричних підходів до вивчення другої мови [104].

Курс «Діагностика в умовах багатомовності» забезпечує ознайомлення студентів з різними діагностичними процедурами та поєднання цих знань з тими, що були набуті під час вивчення інших курсів. Здобувачів вчать розпізнавати переваги й недоліки поточних діагностичних процедур залежно від питання, яке

вони розглядають. Студенти можуть застосовувати обрані процедури у своїй фаховій сфері, вивчати діагностику індивідуальної підтримки в гетерогенних навчальних групах. Майбутні фахівці також набувають здатності розмірковувати над нормами, які мають відношення до досягнення поставленої мети в умовах багатомовного світу [87].

Метою вивчення студентами курсу «Німецька як друга мова» є опанування теоретичних та прикладних знань про особливості викладання й навчання іноземної мови як другої мови. Здобувачі знайомляться з лінгвістичними вимогами в неоднорідних середовищах, методичними заходами, зокрема для діагностики та розвитку навчальних мовних навичок учнів та оцінки ефективності різних навчальних заходів, підходів до розробки дидактичних матеріалів для розвитку мовних навичок суб'єкта навчання. Курс дозволяє студентам зрозуміти основні поняття німецької мови, навчитися використовувати методи рефлексії для самостійного аналізу та планування процесів викладання та навчання в класі, ознайомитися з методами викладання німецької мови для іноземців [123, с. 37].

Під час вивчення курсу «Міжнародна співпраця та глобальне навчання» студенти мають змогу отримати знання про наукові основи міжнародного співробітництва, розвитку політичних процесів та глобального навчання. Розглядаючи глобальні проблеми, студенти вчаться знаходити власне місце в сучасному суспільстві та виявляти глобальні зв'язки в ньому. В указаному курсі представлено теорії та підходи, які дозволяють студентам науково досліджувати теми політики розвитку, співпраці й міжнародної освітньої роботи. Міждисциплінарний підхід до розгляду тем надає здобувачам змогу успішно працювати над питаннями, розглядаючи їх з різних ракурсів та беручи до уваги різні контексти [123, с. 39].

Курс «Базова лінгвістична освіта» також спрямований на розвиток методичних знань та вмінь студентів як викладачів німецької мови як іноземної. Вивчення курсу передбачає теоретичне та практичне обговорення майбутніми

фахівцями тем базової лінгвістичної освіти впродовж життя, причому під час проходження курсу особлива увага приділяється формуванню навичок письма в тих студентів, які вивчають німецьку. На семінарських заняттях також обговорюються такі теми, як формування базових мовних навичок людини, подолання труднощів у навчанні учнів, особливості викладання різним віковим групам здобувачів [60].

Курс «Міжкультурна освіта в інституційних сферах» охоплює розгляд на заняттях таких питань, як:

- юридичні питання (наприклад, імміграційне законодавство, інтеграція, законодавство про захист);
- лінгвістична освіта;
- полікультурна соціальна робота;
- просвітницька робота щодо критики расизму;
- профілактична робота в контексті недопущення поширення ісламізму та правого радикалізму [123, с. 45].

Під час проходження практики студенти закріплюють знання про міжкультурні професійні сфери спілкування та освіти, удосконалюють свої практичні вміння. У рамках практики студенти здобувають конкретні практичні кваліфікації, які є актуальними у професійних галузях міжкультурної комунікації та освіти [123, с. 39].

Отже, як бачимо, усі вищевказані курси спрямовані на розвиток у студентів полікультурної компетентності та містять інформацію, що надає їм змогу краще зрозуміти сутність та принципи полікультурності та організації полікультурної освіти.

У контексті порушеної проблеми дослідження заслуговує на увагу магістерська освітня програма «Міжкультурна комунікація», що пропонується в Університеті Людвіга-Максиміліана в Мюнхені. Метою цієї нової програми є поглиблення знань студентів про проблеми, пов'язані з полікультурністю в освіті. Як зазначається на сайті закладу освіти, у сьогоdnішніх полікультурних

суспільствах очікується, що випускники зможуть ефективно й доброзичливо спілкуватися з людьми, які належать до різних культур. Багато людей, які мають досвід спілкування з представниками інших культур та народностей, у реальних ситуаціях міжкультурної взаємодії виявляють, що це набагато складніше, ніж очікувалося. У багатьох сферах, будь-то особистий досвід, соціальні мережі або міжнародні відносини, можуть виникнути проблеми, пов'язані з культурними відмінностями. Знаходження конструктивного розв'язання питання про те, як можна розв'язати ці проблеми, є одним із найважливіших завдань сучасності.

Отже, одним із головних завдань названої освітньої програми є розгляд різноманітних форм взаємодії студентів із феноменом полікультурності, тому вони вивчають етнографію міжкультурної дії, репрезентацію міжкультурних подій з точки зору представників різних культур або з позиції різних культурних цінностей. Здобувачі опановують теоретичні, методологічні та фактичні знання, які дозволять їм правильно аналізувати міжкультурні дії й контексти та інтерпретувати їх із різних точок зору, планувати та проводити певні дослідницькі заходи в галузі полікультурності.

У межах реалізації освітньої програми спілкування та культура розглядаються у взаємозалежному зв'язку: спілкування породжує культуру, яка, зі свого боку, є передумовою успішного спілкування між носіями різних культур. Ґрунтуючись на ідеях цієї діалектики, магістерська програма зосереджується на теоріях та методах, що забезпечують збалансований та процесно-орієнтований розгляд міжкультурних тем та проблем. Це також стосується і культурних відмінностей, які розглядаються як соціальна конструкція та соціальний факт. Питання полягає у вивченні, з одного боку, інтерактивних процесів, що зумовлюють появу чи атрибуції культурних відмінностей, а з іншого боку – ефектів впливу культурних відмінностей на комунікативну дію. З огляду на це, освітня програма передбачає вивчення студентами таких навчальних дисциплін:

- «Культура та культурні відмінності»;
- «Міжособистісне та міжгрупове спілкування»;

- «Міжкультурне навчання та міжкультурна компетентність»;
- «Етноцентризм та акультурація»;
- «Мультикультурність та різноманітність»;
- «Міграція та транснаціональні мережі»;
- «Міжкультурність у транснаціональних організаціях».

Важливе місце в реалізації магістерської програми посідає навчання студентів методам проведення якісних досліджень, особливо в галузі етнографії, та дослідженням дій людей. Освітня програма забезпечує також розвиток у здобувачів методичних навичок, які поглиблюються та закріплюються на практичних заняттях, а також у процесі професійного чи дослідницького стажування. Особливий акцент робиться на об'єднанні досліджень, практичної діяльності й роботи з використанням методів, які можна використовувати в обох галузях [120; 148].

Щодо тенденції впровадження дуальних освітніх програм з університетами-партнерами інших країн, то варто акцентувати увагу на тому, що ці освітні програми створені за ініціативою профільних університетів і базуються на принципі структурної співпраці. Значна частина балів ECTS, необхідних для здобуття освітнього ступеня, отримується під час навчального візиту до університету-партнера. Так, студенти, які навчаються в німецьких університетах, мають змогу навчатися в інших країнах, і навпаки. Ця типологія навчальних програм включає «подвійні дипломи», за якими ступені обох університетів-партнерів присуджуються на основі отримання подвійних дипломів.

Дво- та багатонаціональні освітні програми являють собою унікальну можливість інтернаціоналізації освіти та набуття студентами не тільки ґрунтовних знань за майбутнім фахом, але й міжкультурної компетентності, адже під час навчання в іншій країні відбувається тісна взаємодія з представниками інших культур. У рамках цього процесу до традиційних курсів навчання в кожній країні було додано нові курси, засновані на принципі дво- або багатонаціональної академічної співпраці.

Зауважимо, що такі освітні програми не обмежуються лише лінгвістикою та літературою, вони представлені в усіх предметних галузях, зокрема існують численні двонаціональні програми в галузях економіки, соціальної інженерії та природничих наук. Так, прикладами дуальних програм між Німеччиною та Італією на рівні бакалавру є програма «Ділове адміністрування. Економіка та маркетинг» (Аугсбурзький університет / Університет Модени та Реджо-Емілії), «Германо-італійські студії (Боннський університет / Університет Флоренції; Регенсбурзький університет / Трієстський університет), «Економіка та менеджмент (Дрезденський технічний університет / Університет Тренто), «Європейські економічні дослідження (Бамберзький університет / університет Урбіно), «Управління та державна політика. Політологія та міжнародні відносини (Університет Пассау / Пармський університет), «Міжнародний бізнес. Зелений менеджмент і стабільність» (Берлінський університет технологій та економіки / Ромський університет міжнародних досліджень UNINT) та інші [67; 142].

З погляду професійної спрямованості навчання в магістратурі за освітньою програмою «Міжкультурна комунікація» є цікавою для всіх, хто хоче вивчати теми, пов'язані з міжкультурною комунікацією в дослідній чи освітній діяльності, мріють працювати в галузі планування та організації, консультування та посередництва, навчання та подальшої освіти в багатонаціональних організаціях та в контексті міжнародної роботи, а також в установах політикокультурного суспільства.

Третьою тенденцією німецької вищої освіти є впровадження курсів з полікультурної освіти для різних освітніх програм. Наприклад, Університет Кайзерслаутерн-Ландау (Технічний університет землі Рейнланд-Пфальц Кайзерслаутерн-Ландау) пропонує курс «Вступ до міжкультурної освіти / Освіта в міграційному суспільстві», який розраховано на студентів педагогічних спеціальностей, не залежно від предмета викладання. Разом із тим, цей курс пропонується як факультативний для здобувачів освіти непедагогічних

спеціальностей. Його також можуть обрати здобувачі освіти на рівні магістратури, які навчаються за освітніми програмами психологічного спрямування.

Як зазначено на сайті вищевказаного закладу освіти, міжкультурне навчання, концепції міжкультурної освіти та формування міжкультурної компетентності як педагогічні форми реагування на різноманітність є необхідними умовами сучасного німецького суспільства. На заняттях з указанного цього курсу студенти вивчають такі теми, як:

- «Дискусії про інтеграцію та ідентичність»;
- «Навчання та викладання в умовах полікультурності»;
- «Педагогічні концепції реагування на полікультурність»;
- «Цілі полікультурної освіти (полікультурна компетентність)»;
- «Методи (педагогічного) реагування, зокрема полікультурного відкриття, сприяння інтеграції»;
- «Сфери діяльності в полікультурній освіті (освітні організації, органи влади, компанії тощо)» [81].

Значний потенціал для розвитку полікультурної освіти мають заняття з іноземної мови, адже під час вивчення цієї дисципліни можна розглядати зі студентами питання культури як передумову інтеграції в інші культури, формувати в здобувачів уявлення про різноманітні культури як Німеччини, так і інших країн, виховувати позитивне ставлення особи до культурних відмінностей, що, зі свого боку, сприяє прогресу людства й розглядається як умова самореалізації членів суспільства в умовах полікультуралізму, створюються умови для інтеграції в культури інших народів та формування/розвиток умінь і навичок людини для ефективної взаємодії з представниками різних культур [8; 60].

Ще одним яскравим прикладом упровадження полікультурної освіти на рівні вибіркового курсу є курс «Антропологія глобалізації», що викладається в

університеті Гейдельбергу та передбачає розкриття різних питань, зокрема таких :

- «заземлення» глобалізації;
- поняття культури;
- продукування етнологічного знання: методологічні аспекти;
- приклади дослідження міжкультурного навчання.

Порівняно з деякими іншими дисциплінами, антропологія має перевагу в тому, що живі люди (дослідники й досліджувані) спілкуються між собою, можуть ставити один одному запитання. Звичайно, це достатньо складний процес, що охоплює етапи від установлення «простих істин» про закриті «чужі культури» до визначення зв'язків між культурами та підходів до вирішення потенційних конфліктних ситуацій. Під час викладання курсу педагог розмірковує зі студентами про двобічну суб'єктність, про уявлення про «чуже» і «своє», про «культуру» та «міжкультурність». Ці роздуми мають важливе значення задля формування у студентів алгоритму дослідницької практики. У змісті курсу також відзначається, що такі іноземні елементи у власній культурі не просто приймаються та додаються до того, що вже існує, але активно присвоюються, трансформуються й переосмислюються. Уточнимо, що під час вивчення курсу студенти набувають уже специфічно інтерпретовані та певним чином локалізовані поняття, що дозволяє інтегрувати відповідну соціальну практику [62; 132; 153].

Як встановлено в дослідженні, у Міжнародному центрі університету м. Оснабрюк пропонується серія лекцій, які пов'язані з питаннями полікультурної освіти, зокрема на такі теми:

Лекція 1. Культурний досвід як основа та засіб полікультурного навчання.

Лекція 2. Грамотна міжкультурна дія як передумова прояву культурної чутливості в спілкуванні та співробітництві.

Лекція 3. Досвід та розробка міжкультурного онлайн-тренінгу: цінувати різноманітність – боротися зі стереотипами, забобонами й одноманітністю.

Лекція 4. Досвід і розробка полікультурного онлайн-навчання. Успішна розробка навчального онлайн курсу – методика і її реалізація.

Лекція 5. Інтеграція контенту – осмислення власної ролі та розробка профілю тренера.

Так, на першій із названих інтерактивних лекцій визначають основи міжкультурної психології (поняття культури та цінностей), психології навчання та проєктування міжкультурного навчання, дослідження поширених дидактичних моделей у галузі полікультурного навчання, наводять роздуми про доцільність їх використання, розкривають сутність полікультурної компетентності, аналізують цілі, цільові групи та зміст полікультурного навчання, обговорюють методи полікультурної освіти (наприклад, симуляційні вправи, рольові ігри, симуляційні ігри, вправи на спілкування та сприйняття).

На заняттях, присвячених викладанню другої теми, увага педагога зосереджується на розгляді стратегій успішного спілкування людей на засадах міжкультурного співробітництва та співпраці в полікультурних групах, забезпеченні розуміння та підтримки командних процесів, розвитку вмінь роботи в команді, тестування й обговорення методів полікультурного навчання.

Розглядаючи третю тему, викладачі обговорюють поширені в суспільстві стереотипи й забобони, принципи роботи в полікультурному навчальному середовищі, механізми управління в таких групах, досвід та розробку методики здійснення полікультурного онлайн навчання, поєднання різних форматів навчання. Четверта тема присвячена аналізу провідних концепцій полікультурної освіти, п'ята – презентації власних концепцій, проведенню семінарів та здійснення обміну досвідом, рефлексії та закріпленню знань, отриманих у ході практичного та трансферного проєкту. Курс розраховано на здобувачів освіти магістерського рівня й тих, хто вже працює в полікультурних групах [82].

Як з'ясовано, в останні роки в Німеччині все більшої популярності серед студентів набуває курс «Полікультурна педагогіка», що впроваджується

багатьма закладами вищої освіти та пропонується як міжфакультетська дисципліна здобувачам різних факультетів та спеціальностей. Зокрема, цей предмет пропонується для вивчення в Берлінському університеті, Аугсбурзькому університеті, Ольденбурзькому університеті, Технічному університеті землі Рейнланд-Пфальц Кайзерслаутерн-Ландау, Хемніцькому технологічному університеті, Гамбурзькому університеті та багатьох інших. Зазначимо, що кожна програма з цих курсів є унікальною та відповідає специфіці регіону. Проте узагальнюючи, можна відзначити, що цей курс набуває особливої актуальності на тлі глобального зростання числа мігрантів. Нерівномірний розподіл культурного, соціального та економічного капіталу стає центральною проблемою педагогічної діяльності, яке проникає в усі педагогічні суміжні дисципліни.

Полікультурна педагогіка на даний час утвердилася як самостійна предметна область в освітній науці та педагогічних дослідженнях. Вона охоплює різноманітні концепції та дискурси і, як правило, зосереджується на шкільних проблемах. Однак розуміння культурних відмінностей, а також прояв зусиль щодо посередництва в діалозі культур та інтерпретації культурних явищ також вимагають критичного осмислення, особливо це стосується основної концепції подальшого розвитку культури, її політичної інструменталізації та самого процесу диференціації.

Відзначимо, що основною метою міжкультурної педагогіки є оволодіння майбутніми фахівцями базовими теоретичними знаннями, алгоритмами дій у ситуаціях, які можуть трапитися як під час роботи, так і в повсякденному житті, а також дослідницькими навичками. При цьому на перший план виходить розвиток у студентів умінь рефлексії як центрального компонента міжкультурної компетентності.

До основних тем, які студенти вивчають протягом курсу, відносяться такі:

- «Проблеми педагогіки в умовах соціальної неоднорідності»;
- «Міграція та мовно-культурна неоднорідність у Німеччині»;

- «Освітня наука в процесі інтернаціоналізації»;
- «Теорії та концепції міжкультурної педагогіки»;
- «Напрями досліджень у полікультурній освіті»;
- «сфери практики, навчальні програми, поради щодо навчання» [80; 81; 105; 135; 151; 154].

Розвиток полікультурної освіти може бути реалізований також у рамках проведення різноманітних тематичних заходів: спільних міжкультурних фестивалів, інформаційних вечорів або лекцій про конкретні країни, культури та традиції чи знайомства з музикою, мистецтвом, літературою, історією та поточною суспільно-політичною ситуацією в інших країнах, культурними контрастами та пошуком культурних подібностей та відмінностей. Студенти з групи мігрантів часто відіграють роль «експертів зі своєї культури», що має на меті навчити здобувачів поважати культурну різноманітність й ініціювати загальний полікультурний процес навчання [62; 134].

На основі аналізу сайтів закладів вищої освіти Німеччини встановлено, що наразі проводиться багато заходів, спрямованих на формування полікультурності в системі освіти.

Цікавий досвід з цього питання накопичено в Гамбурзькому університеті. Так, Центром міжнародної освіти пропонується низка лекцій, у яких можуть брати участь як викладачі, так і студенти будь-якої спеціальності. Зокрема, пропонуються лекції на такі теми:

- «Вступ до циклу лекцій «Полікультурна освіта»»;
- «Мовно-чуттєве навчання в умовах цифровізації»;
- «Поточний стан студентів-мігрантів в системі освіти Туреччини»;
- «Міжнародні підготовчі класи в Гамбурзі – історія, концепції та перспективи»;
- «Шкільні пейзажи – дослідження лінгвістичного ландшафту в школі»;
- «Багатомовність і транслінгвізм в дитячих садках та школах»;
- «Багатомовність у викладанні предметів – результати дослідження ефективності».

Під час проведення лекцій спікери як експерти в галузі різних дисциплін розповідають про концептуальні розробки та власний педагогічний досвід роботи в полікультурному навчальному середовищі [102].

Аналогічний Центр міжнародної освіти працює при Мюнхенському університеті. На базі центру проводяться лекції, спрямовані на розвиток полікультурності в освіті, до проведення яких залучають як співробітників університету, так і запрошених гостей. Причому заходи проводяться як у традиційному, так і в інноваційному форматі. Так, протягом 2024 року Центром було проведено, наприклад, такі заходи:

1. *Панельна дискусія «Маски, які ми носимо»*. Учасникам пропонували замислитися над питанням, наскільки сильно впливає на них використання тієї чи іншої мови та чи можуть вони стати іншою особистістю, розмовляючи іншою мовою. Чому іноді вони почувають себе емоційно виснаженим, коли розмовляють іншою мовою? На всі ці питання допомагали знайти відповідь запрошені лектори: професор Лондонського університету Бірбека Ж. М. Девале і професор Гонконгського університету науки і технологій С. Акбуран. Захід проводився для магістрантів факультету міжкультурної комунікації, проте могли взяти участь і здобувачі освіти будь-яких інших спеціальностей [129].

2. *Лекція-коллаж д-ра, проф. Юліка Бауманн Монтечінос на тему «Транскультурна компетентність: що, якщо ми зосередимося на розвитку спільного?»*. Спікер поставив це питання групі з приблизно 50 експертів з різних країн та фахівців з різних наукових галузей, щоб краще зрозуміти концепцію транскультурності. Результати цього дослідження відображали й підтверджували поточні концептуальні та прикладні дискусії, які все більше зосереджуються на реляційних підходах, коли йдеться про культурну складність у спільній манері. Така перспектива підкреслює зв'язки між культурами й розглядає подібності та відмінності як додаткові ресурси, які мають бути пов'язані один з одним у процесах спільної практики. Префікс «транс» означає зокрема конотацію «поза межами», що спрямована на створення нових спільних

рис. У своєму виступі лектор представив сучасні дослідницькі підходи до такого реляційного розуміння, а також відповідні моделі навчання та компетентності, які призначені для обміну думками щодо концептуальних і практичних наслідків зазначеного процесу [144].

3. *Лекція-коллаж* Майкла Шраута, Кларисси Шмідт і Сунії Зобайр га тему «*Полікультурність поєднується з громадською роботою – критичні міркування під час з практики на прикладі районної робочої асоціації e. V.*», під час проведення якої спікери розповідали про District Work e.V. як некомерційну асоціацію та визнаного постачальника послуг із захисту дітей та молоді. З 1984 року організація керує установами та проєктами, в яких на цей час працює близько 145 співробітників. Вони проводять відповідну роботу з дітьми та молоддю, соціальну роботу в школах, розв'язують проблеми дитячих садків, жіночі й сімейні проблеми, надають допомогу людям похилого віку та інвалідам, організують освітні консультації. Протягом сорока років пропозиції асоціації активно торкаються теми полікультурності, мирного й відкритого співіснування громадян різних національностей і верств суспільства. На тлі реалізації орієнтованого на громаду підходу центром роботи асоціації є район Мільбертсгофен, у якому проживає велика кількість мігрантів. На прикладі пропозицій асоціації загалом, а також висловлених пропозицій на зустрічі FaMoos зокрема теми полікультурності та громадської роботи систематично розглядаються з практичної точки зору та критично обговорюються [99].

4. *Лекція-коллаж* «*Звідки взялася міжкультурна комунікація?*». Її спікер, д-р, проф. Алоїз Моосмюллер зазначає, що не працює в закладах вищої освіти з 2018 р., а це дозволяє з певної відстані дивитися на події та зміни в цій галузі. Указаний факт виступав відправною точкою організованої ним дискусії. Спочатку спікером розглядалися витоки та започаткування ідеї міжкультурної комунікації, потім він перейшов до аналізу змін та поточних викликів, що визначають шляхи розвитку полікультурної освіти та комунікації в подальшому розвитку суспільства [97].

До інноваційних форм заходів, присвячених розвитку полікультурної освіти, можна віднести проєкт *Intercultural Media Competence*, у межах якого було організовано щорічний мистецький захід. На цьому заході були представлені фотографії, фільми, скульптури, живопис, звукові колажі та перформанс студентів різних культур, що сприяло культурному обміну та кращому розумінню представників інших культур [113].

Цікавим є досвід Технічного університету землі Рейнланд-Пфальц Кайзерслаутерн-Ландау, де проводять віртуальні семінари з полікультурності в освіті. Перевагами цього виду занять є гнучкість в організації навчального процесу та можливість виконувати завдання у власному темпі. Після ознайомлення з інформацією студенти виконують завдання та відправляють їх на перевірку. Усі матеріали для виконання завдань можна переглядати необмежену кількість часу [81].

Отже, полікультурна освіта в закладах вищої освіти в Німеччині реалізується через впровадження різних моделей та організаційних форм, що охоплюють як аудиторні заняття, так і позанавчальну діяльність студентів. Полікультурний контент виступає основою для реалізації міжпредметних зв'язків в освітньому процесі, що досягається як під час навчання здобувачів за відповідними освітніми програмами, так і через вивчення історії, суспільствознавства, мов, таких предметів як «Полікультурна педагогіка», «Європейська культура» тощо.

2.3. Реалізація неформальної полікультурної освіти студентства в ФРГ

Неформальна освіта як засіб задоволення освітніх потреб почала активно розвиватися ще у другій половині ХХ ст. Зокрема, термін «неформальна освіта» в наукову літературу було введено американським науковцем Дж. Дьюї, який розглядав цей вид освіти як базу для формального навчання [127, с. 36].

На міжнародному рівні увага до неформальної освіти зросла після представлення в 1973 р. відомим французьким політиком та державним діячем Е. Фором доповіді «Вчитися бути» Зокрема, він наголосив на важливій ролі експериментальних видів роботи в освіті та вихованні, які реалізуються поза формальних закладів освіти. Діяч підкреслював, що як формальна, так і неформальна освіта виконує суспільну місію тоді, коли вона не тільки і не стільки несе нові знання, але й сприяє вихованню громадян, у тому числі й формуванню в них полікультурної компетентності. Е. Фор вважав, що необхідно не тільки знати власну культуру, але й бути толерантним та відкритим до інших культур [85].

Стосовно саме німецького досвіду встановлено, що перші проєкти з полікультурної освіти в рамках неформальної освіти з'явилися ще в другій половині ХХ ст. Зокрема, було ініційоване спілкування між двома сусідніми країнами (Німеччиною та Францією) задля обміну життєвим досвідом та обговорення сімейних, соціальних, регіональних і національних аспектів культури та її вираження. Це дало студентам можливість «дізнаватись про іноземні культури», порівнювати власну культуру та вступати в діалог з представниками інших культур. У межах виконання проєкту учасники обирали одну тему, над якою вони планували працювати, визначали своє бачення вирішення проблем полікультурної освіти та надсилали свої пропозиції партнерській групі за кордон. Приблизно у той же час вони отримували аналогічні матеріали як результат проєктної діяльності студентів з іншої країни. Отримані матеріали обговорювали на заняттях у своїх групах, де акцентувалася увага на розкритті культурних особливостей населення іншої країни. Уже тоді зазначалося, що ключовим терміном для полікультурної освіти є «відкритість: відкритість до діалогу, до навчання та до сприйняття відмінностей між представниками власної культури та іншої [59; 88; 125; 128; 137; 152].

Зазначимо, що в кожній країні розвиток полікультурної освіти мав свою специфіку. Так, якщо в США й Канаді фахівці вже досить давно усвідомили

необхідність впровадження елементів полікультурної освіти в заклади освіти всіх рівнів, то в Німеччині до цієї проблеми звернулися відносно недавно. Одним із перших згадувань про неформальну полікультурну освіту Німеччини є звіт Федерального міністерства освіти та наукових досліджень, що курує фінансування науково-дослідних проєктів та установ та визначає загальну політику в галузі освіти.

Як зазначалося в цьому документі, неформальна освіта є сукупністю свідомих і несвідомих форм засвоєння знань, що забезпечуються позаосвітніми закладами будь-якого рівня. Основною відмінністю неформальної освіти від формальної є те, що вона впроваджується без опори на державні стандарти й інструкції та орієнтується на індивідуальні пізнавальні інтереси здобувачів освіти. Саме тому перебіг формального навчання часто відрізняється від попередньо запланованого, а саме навчання відбувається спонтанно в процесі повсякденного життя [77].

Разом із тим, у науковій літературі неодноразово акцентувалася увага на дидактичному та виховному потенціалі неформальної освіти, яку можна ефективно впроваджувати в життя з урахуванням потреб суспільства. Зокрема, ураховуючи стан сучасного полікультурного суспільства Німеччини, актуальною проблемою країни є наявність значних культурних відмінностей між її мешканцями [57; 75; 76; 77; 84; 95].

Проблема полікультурної освіти набула особливої актуальності після початку української кризи, коли кількість біженців у країні зросла до 3,26 млн осіб, що є найбільшим показником з 1950-х років ХХ ст. За даними Міністерства внутрішніх справ ФРН, до числа біженців належать люди, які є тимчасово переміщеними до Німеччини через наявність прямої загрози життю (переважно через військові дії), претенденти на притулок та особи, яким відмовлено в наданні статусу біженця, але дозволено певний час перебувати на території Німеччини.

Через таку велику кількість біженців, які є представниками різних культур та народностей, у країні загострилися соціальні й культурні суперечності, що можуть стати передумовами для виникнення міжкультурних конфліктів. Ураховуючи ці тенденції, органи державної влади Німеччини намагаються впровадити різні засоби, серед яких є заходи, що проводяться в межах неформальної освіти.

Наразі в секторі неформальної освіти Німеччини спостерігаються такі тенденції:

- *інтеграція через освіту* (семінари з міжкультурної комунікації, мовні курси, заходи, які знайомлять студентів-іноземців із культурою та традиціями країни);
- *підтримка різноманітності*, яка полягає в організації й проведенні тренінгів і конференцій із теми полікультурності та недопущенні дискримінації;
- *студентські ініціативи щодо проведення полікультурних заходів*;
- *активний розвиток онлайн курсів*;
- *зосередженість на глобальних викликах* (вивчення прав людини, розгляд окремих наукових тем тощо).

Постачальники неформальної освіти мають особливе освітнє розуміння неформальних пропозицій: вони є добровільними педагогами, орієнтованими на потреби, готовими до розумного експериментування, відкритими для освітнього проєктування. За останні роки кількість неформальних пропозицій зросла через попит з боку професіоналізації формальної системи освіти.

У дослідженні встановлено, що неформальна освіта в Німеччині впроваджуються для різних категорій населення, серед яких – діти, молодь та дорослі. Одним із найпоширеніших напрямків неформальної полікультурної освіти є вивчення німецької мови вихідцями з інших країн. Таким особам пропонуються різні формати курсів:

- інтенсивні курси німецької мови, які передбачають у середньому 18 годин на тиждень вивчення не тільки мови, а й культурних особливостей Німеччини та її регіонів;
- підготовчі мовні курси до вступу в ЗВО Німеччини;
- мовні професійні курси, які дозволяють оволодіти лексикою за фахом тощо.

Як визначено в дослідженні, у Німеччині діти корінних німців і переселенців мають можливість відвідувати заклади неформальної освіти, до яких належать музичні та спортивні школи, клуби, молодіжні центри тощо. Саме тому викладачі, які працюють у закладах неформальної освіти, мають формувати культурну толерантність у дітей та молоді.

Однією із перших організацій, яка активно почала проводити заходи з неформальної освіти ще з 1990 р., є Асоціація підтримки демократичних дій. Одним із перших проєктів асоціації був федеральний дитячо-юнацький конкурс «Діяти демократично», який мав на меті сформувати демократичну культуру в німецькому суспільстві. Спонсорами проєкту виступають Федеральне міністерство освіти та досліджень Німеччини, цю пропозицію підтримують міністерства освіти федеральних земель.

Цільова аудиторія проєкту є різноманітною: запрошуються до участі як діти з дитячого садочку, так і студенти до 25 років, які мають розробити індивідуальний або груповий проєкт, спрямований на розвиток демократичних процесів у німецькому суспільстві. Тематика проєктів є досить широкою, учасникам пропонується внести пропозиції щодо покращення таких аспектів життя, як політика, освіта, історія, навколишнє середовище, функціонування громад тощо. Широким також є вибір формату проєкту (це можуть бути організація спільних акцій, виставок, зустрічей, фільмування, створення подкастів, газет, проєктів у соціальних мережах, творів мистецтва, дитячого або молодіжного парламенту, серії ігор тощо). Проєкт можливо представити як на

місцевому, так і на національному або міжнародному рівні, причому цей проєкт може бути короткостроковим або довгостроковим.

Однією з популярних форм неформальної освіти в Німеччині є участь здобувачів освіти в федеральних програмах та створенні проєктів з питань полікультурності. Так, Федеральним міністерством у справах сім'ї, літніх громадян, жінок та молоді Німеччини (BMFSFJ) з 2015 р. ініційовано програму «Жива демократія», у межах якої зорганізуються проєкти, метою яких є просування демократії, профілактика проявів екстремізму, роз'яснення необхідності культурного різноманіття в країні. Ці проєкти створюються переважно для дітей і молоді, волонтерів та працівників соціальних служб задля формування в них полікультурної компетентності.

Ще одним прикладом програми, яка фінансується міністерством, є програма «Згуртованість через участь», метою якої є залучення молоді до демократичного перетворення суспільства, де представники будь-якої культури, національності та віросповідання будуть відчувати себе захищеними. Також цією програмою передбачено проведення лекцій і тренінгів для керівників проєктів та консультантів з питань полікультурності, на яких обговорюються механізми протидії проявам антисемітизму, нацизму, нетолерантності до представників інших культур, а також організуються заходи для всіх охочих, які потребують психологічної підтримки з боку фахівців щодо пошуку відповідей щодо своєї культурної та етнічної ідентичності [64].

Отже, на основі аналізу сайтів ЗВО, громадських організацій та наукової літератури Німеччини можна зробити висновок, що роль та вплив неформальної освіти в країні зростає, залучаючи велику кількість учасників навчального процесу, що дозволяє сформувати полікультурну компетентність та жити в полікультурному суспільстві.

У дослідженні встановлено, що елементи полікультурної освіти впроваджуються й у проєктах мережі шкіл-партнерів UNESCO, зокрема в проєкті «Цікаві практики задля постійного розвитку», який було започатковано

між студентами університетів Намібії та Німеччини з метою отримати додаткове фінансування на ремонт одного із приміщень в Намібії. Учасники спочатку знімали фільми та виготовляли плакати з презентацією результатів дослідження, а потім заснували асоціацію Solar Net International (www.solarnet.tv) для реалізації свого проєкту. Основними цілями проєкту вони визначили такі:

- заохочення місцевих проєктів та глобальне обговорення питань, що стосуються сталого розвитку використання відновлюваних джерел енергії;
- посилення мультимедійної освіти, щоб дати можливість молодим людям підвищити обізнаність щодо важливих аспектів свого життя та заохотити їх брати участь у глобальному обміні за допомогою Інтернет-технологій;
- підтримка міжкультурного молодіжного обміну та сталої мережі.

Усі учасники мережі мають доступ до комунікаційної платформи на веб-сайт: www.solarnet.tv. З 2005 року на сторінці опубліковано понад 1000 онлайн-звітів про щоденні життєві ситуації студентів різних країн. Ці звіти дозволяють поглибити знання про інші культури та народи, які навряд чи можна знайти в ЗМІ. Учасники проєкту також випускають навчальні відео на YouTube різними мовами. Організатори проєкту зазначають, що щоденний міжкультурний онлайн-обмін сприяв проведенню багатьох дискусій на екологічні, політичні та соціальні теми.

Таким чином, Solar Net International стала унікальною сумішшю глобальної полікультурної молодіжної діяльності й місцевої освіти, що поєднує екологічні проєкти та проєкти особистого розвитку. Результатами проєкту є:

- у партнерстві з містом Мюнстер компанія Solar Net підтримала встановлення фотоелектричної системи на партнерських підприємствах у Намібії, Польщі та Танзанії;
- було проведено різноманітні семінари на тему глобального потепління, підтримки відновлюваних джерел енергії, сонячної енергетики в Німеччині, Гані, Намібії та Польщі;
- було створено декілька кінопроєктів про відновлювані джерела енергії.

Мережа створила активну й високомотивовану спільноту нинішніх і колишніх студентів і викладачів, наразі зареєстровано близько 1900 учасників у 109 країнах. Усвідомлення учасниками того, наскільки важливо працювати разом на міжнародному рівні та на рівні рівних партнерів для досягнення сталого розвитку є одним із найважливіших результатів провадження цього проєкту. Кожен учасник, незалежно від віку, статі, кольору шкіри чи культури, як правило, є водночас студентом чи викладачем. Однак багато студентів продовжують брати активну участь в проєкті навіть після закінчення навчання [146].

Відзначимо, що фонд Олександра фон Гумбольдта сприяє академічній співпраці між видатними вченими Німеччини та інших країн. До його відбіркових комісій входять науковці з усіх галузей спеціалізації, які ухвалюють незалежні рішення, засновані виключно на академічних знаннях заявника. Немає жодних квот ні для окремих країн, ні для окремих навчальних дисциплін. Фонд Гумбольдта підтримує людей: він щорічно надає понад 800 дослідницьких стипендій і наукових нагород щорічно. Це дозволяє приїжджати вченим з усього світу до Німеччини для роботи над дослідженням, яке вони самі обрали разом із партнером зі співпраці. Учені з Німеччини також можуть скористатися підтримкою та здійснити дослідницький проєкт за кордоном як запрошений науковець. Фонд підтримує мережу науковців з усіх дисциплін у понад 140 країнах світу [77].

Ще однією установою, яка сприяє розвитку полікультурної освіти, є Інститут Гете, який є культурною установою Федеративної Республіки Німеччина. Його філіали працюють у 96 країнах, а чисельність шкіл, з якими вони співпрацюють, є понад 100000. Діяльність організації спрямована на розвиток німецької мови за кордоном та сприяння міжнародній культурній співпраці. Інститут Гете передає загальний образ Німеччини, надаючи інформацію про культурне, громадське та політичне життя в країні. Культурні й освітні програми заохочують міжкультурний діалог і дозволяють забезпечити

культурну залученість молоді. Уточнимо, що мережа інститутів Гете почала розвиватися ще 60 років тому, коли почали з'являтися перші Гете-центри, культурні товариства, читальні, центри приймання екзаменів з німецької мов та мовні центри.

В інституті Гете представлено широкий спектр мовних курсів, починаючи від загальних курсів німецької мови до підготовчих мовних курсів і семінарів з соціальної та культурної обізнаності. Щороку понад 750 000 людей у всьому світі складають іспит з німецької мови в Гете-Інституті або їх партнерів. Завдяки широкому спектру навчальних та інформаційних пропозицій організація особливо підтримує студентів і закордонних спеціалістів.

Полікультурна освіта в межах інститутів Гете забезпечується також за рахунок проведення культурних заходів. Так, у співпраці з партнерами за рік проводиться понад 20000 заходів.

Спеціалісти інституту надають консультації та сприяють об'єднанню творчих людей. Завдяки програмам співробітництва вони сприяють формуванню мережі професіоналів у галузі культури. Інститут забезпечує зустрічі по всьому світу за допомогою різних форматів, таких як інформаційні поїздки для мультиплікаторів, професійні обміни між експертами, програми молодіжного обміну та міжнародні фестивалі.

Зокрема, за підтримки Федерального міністерства закордонних справ Німеччини філіали Інститутів Гете відкрито і в Україні. Підставою для цього є рамкова угода з МЗС України. Зокрема, в Україні інститут Гете виступає посередником і співорганізатором німецько-українського культурно-освітнього діалогу, метою якого є:

- пробудження та підтримка інтересу до Німеччини;
- надання інформації про Німеччину;
- сприяння вивченню німецької мови в Україні;
- сприяти розвитку діалогу між Європою та східноєвропейськими культурами [56].

У дослідженні встановлено, що впровадженню полікультурної освіти серед студентів німецьких ЗВО сприяє також діяльність організації IKUD Seminare, яка виступає за полікультурність в освіті та є професійною відповіддю на зростання попиту на навчання, тренінги та консультаційні послуги у сфері міжнародного співробітництва. Спеціалісти IKUD Seminare працюють з підприємствами, організаціями чи окремими студентами, які діють чи планують діяти на міжнародному рівні або бажають розширити свої навички спілкування та управління на європейському чи більш широкому міжнародному рівні. Також проводяться семінари для тих, хто планує працювати тренерами в галузі полікультурної освіти, підкреслюючи, що глобалізація й культурне розмаїття в повсякденному та діловому житті означають, що навички міжкультурного спілкування потрібні в багатьох сферах професійного життя і попит на кваліфікованих міжкультурних тренерів відповідно зростає.

До основних напрямів роботи IKUD Seminare належать:

- розробка та реалізація міжкультурних тренінгів;
- розробка навчальних матеріалів для конкретних цільових груп;
- консультування організацій і підприємств щодо полікультурного навчання та виховання [98].

Так, спеціалістами організації систематично проводяться серії семінарів «Міжнародний проєктний менеджмент», цільова аудиторія яких включає як менеджерів проєктів, які вже працюють, так і для студентів ЗВО, які збираються обрати цей напрям роботи як професійний.

Наприклад, на *першому семінарі «Міжнародний проєктний менеджмент»* обговорювалися такі питання:

- що таке культура;
- управління проєктами в міжнародному середовищі: визначення та термінологія;
- фактори успіху в управлінні міжнародними проєктами.

Другий семінар «Культурні відмінності» було спрямовано на розкриття таких питань:

- карта культурного світу для управління міжнародними проектами для орієнтації в полікультурному світі;
- вплив культури на роботу в межах проектів.

Під час проведення *третього семінару «Ефекти культурного впливу на планування, управління та контроль проектів»* обговорювали такі аспекти::

- вибір учасників проекту в міжнародному середовищі;
- як визначити цілі проекту та скласти план його реалізації;
- управління ризиками в міжнародних проектах;
- як найбільш ефективно контролювати та відстежувати процес створення свого проекту?

Четвертий семінар «Ефективне лідерство у міжнародних проектах: роль менеджера проекту» було присвячено висвітленню таких питань:

- робота з різними очікуваннями співробітників та менеджерів у міжнародних проектах;
- роль ієрархії й авторитету в професійному управлінні міжнародними співробітниками.

П'ятий семінар «Вирішення конфліктних ситуацій у полікультурному колективі» охоплює аналіз таких тем:

- міжкультурна комунікація: як виникають непорозуміння та як їм запобігти;
- проблеми німецького стилю прямого спілкування;
- зворотний зв'язок: баланс між чесністю та повагою в міжкультурному контексті;
- робота над помилками в команді;
- конфліктна поведінка та стратегії вирішення конфліктів.

Останній семінар цієї серії – «Важливість довіри та особистих стосунків» – було присвячено розкриттю таких питань:

- процеси довіри в різних культурах: як формується довіра? Як вона знищується;
- установлення контактів та підтримання відносин у міжнародному середовищі;
- алгоритм побудови та підтримки довірчих стосунків.

Окрім групової роботи, тематичних досліджень, рольових ігор, комунікативних вправ та дискусій, в яких активно були занурені учасники, для них проводилися короткі лекції, що закладали теоретичну основу для формування полікультурної компетентності. Причому всі учасники отримували роздатковий матеріал із прочитаними лекціями, а також повну документацію семінару для подальшого вивчення [136].

Ще однією серією семінарів, що сприяє розвитку полікультурної освіти в неформальному ракурсі, є підготовка міжнародних тренерів, що була перевірена та сертифікована Німецьким товариством якості полікультурного навчання. Семінари проводяться у змішаному режимі, дозволяючи опрацьовувати частину інформації в зручному для здобувачів освіти режимі. Проаналізуємо основні блоки цієї підготовки.

Перший модульний блок «Ключові компетентності та найважливіші підходи до полікультурного навчання» містить такі теми, як огляд найважливіших теоретичних підходів до організації полікультурного навчання, інструменти міжкультурного тренера, основні дидактичні принципи міжкультурної комунікації.

Другий модуль – «Проектування модулів полікультурного навчання та оформлення навчальних матеріалів», під час якого обговорюються презентації прототипів модулів полікультурного навчання, відбувається аналіз цільових груп на основі врахування ключових інтересів кожної з них, надання ефективних та перевірених навчальних матеріалів учасникам з метою формування в них полікультурної компетентності та реалізації поставлених цілей навчання, проектування й організація послідовностей окремих навчальних модулів, аналіз

методів навчання в полікультурних групах та шляхи інтеграції електронного навчання в програму.

Третій модуль – «Оцінювання та сертифікація» – присвячений представленню та захисту індивідуальних проєктних робіт учасників. Він включає відгуки й оцінювальні нотатки, а також детальне резюме (профіль, стратегія, інновація, концепція, маркетинг) [58].

Цікавою з точки зору дослідження є гра «П'ять культур», яка проводиться тренерами IKUD Seminare і являє собою інтенсивну, практико-орієнтовану й теоретично обґрунтовану симуляцію полікультурного навчання. За правилами, команди з різними культурними сценаріями працюють над поточними завданнями, у яких вони одночасно стверджують свою власну культурну ідентичність і прагнуть до пошуку спільних рішень у полікультурному суспільстві. Під час гри в учасників забезпечується розвиток таких властивостей та вмінь:

- культурне самосприйняття та зовнішнє сприйняття через культурні орієнтації та моделі поведінки, які відрізняються від власного способу життя;
- прояв уваги й чутливості до культурних орієнтирів інших осіб;
- розуміння впливу культурних особливостей на ухвалення рішень і підходу до вирішення проблем;
- розвиток свідомості в плані розкриття потенціалу міжкультурних зв'язків та засобів, які дозволяють визначити ефективні підходи до розв'язання проблем полікультурної взаємодії:
- адекватне сприйняття власного способу життя та стилю життя інших людей з метою пошуку розв'язання проблем;
- уміння розв'язувати міжкультурні конфлікти.

Уточнимо, що в грі беруть участь від 10 до 18 осіб, які поділяються на 5 груп. Кожна група представляє окрему культуру, яку прописано в сценарії. Після того, як учасники ознайомилися зі «своєю» культурою, група має встановити комунікативний контакт з представниками інших культур. В основу цієї ситуації

покладено загальну проблему, для вирішення якої кожна група спочатку намагається знайти її розв'язок відповідно до бачення культури народу, яку вони представляють, а потім розігруються можливі сценарії взаємодії між культурними групами [72].

Для здобувачів педагогічних спеціальностей Fernacademie проводить семінар з метою формування полікультурної компетентності студентів. Цей курс надає всебічні знання про культурні системи, визначає, який вплив здійснює культура на процеси мислення та дії людини і які передумови необхідні для успіху міжкультурної комунікації та взаєморозуміння між членами суспільства. Як результат, здобувачі освіти навчаються відповідним чином рефлексувати над своєю поведінкою та поведінкою інших людей, забезпечувати конструктивну комунікацію, що відповідає конкретній ситуації. Зміст навчання на вказаному семінарі викладається в таких трьох модулях:

Модуль 1. Основи та базові знання про культуру, міграцію та інтеграцію, на якому розглядають такі питання:

- визначення та терміни походження;
- стовпи міжкультурної компетентності: знання, ставлення, дії;
- масштаби та етапи інтеграції;
- проблематизація і референція та небезпека культурних стереотипів;

Модуль 2. Культура, культурні орієнтації та спілкування, що присвячений розкриттю таких питань:

- рівні ментального програмування й унікальності;
- соціальна та культурна ідентичність;
- культурні фільтри;
- культурно обумовлене сприйняття;
- полікультурне навчання та схеми;
- культурна чужинка;
- робота з культурним різноманіттям;
- трикутник впливу: особистість – ситуація – культура.

Модуль 3. Проблеми та стратегії вдячного спілкування забезпечує вивчення студентами матеріалу про:

- стереотипи та упередження;
- несвідоме упередження;
- бар'єри, що заважають міжкультурній комунікації;
- взаємодія між культурою, мовою та спілкуванням;
- співвідносні поняття терміну «спілкування»;
- «Его»-стани людини;
- стратегії міжкультурної комунікації та формування полікультурної компетентності.

Зазначений курс дистанційного навчання був апробованим Державним центральним офісом дистанційного навчання в Кельні. Крім того, було проаналізовано його дидактичну структуру, щоб забезпечити успіх неформального навчання молодих людей. Процес державного затвердження гарантує, що майбутні фахівці зможуть досягти бажаної освітньої мети за допомогою запропонованих курсів дистанційного навчання. Слід відзначити, що не існує порівняного іспиту такого плану в жодній іншій галузі безперервної освіти [86].

Як з'ясовано, Федеральне міністерство освіти та досліджень пропонує програму «Культура робить вас сильним. Освітні альянси», у якій брали участь понад 18000 освітніх альянсів Німеччини, було реалізовано 46000 проєктів. Уточнимо, що щорічно на їх реалізацію виділяється до 50 мільйонів євро. До участі в цих проєктах вже було залучено понад 1,3 млн. дітей і студентів. Особлива увага приділяється тим категоріям населення, які не мали досвіду розв'язання питань полікультурної освіти. Як вважають організатори, участь в указаній програмі дозволяє забезпечити самоефективність людини, розвинути впевненість у власних силах, сміливість під час спілкування в полікультурному середовищі.

Упроваджуючи програму «Культура робить вас сильними», Федеральне міністерство освіти та досліджень забезпечує співпрацю з різними партнерами програми, обраними асоціаціями й фондами, які діють по всій країні та роблять можливим виконання широкого спектру культурно-освітніх проєктів, надають фінансування освітнім альянсам для реалізації місцевих проєктів або як «ініціативи», що реалізують проєкти на місці разом із місцевими учасниками [112].

Відмітимо, що, за результатами досліджень, від 60% до 70% всього навчального часу людини припадає на повсякденне життя, роботу, сім'ю та дозвілля. У порівнянні з формальною системою освіти, сфера неформальної освіти є набагато більш гнучкою і тому пропонує особливі можливості для впровадження освіти для сталого розвитку. Широкий вибір місць навчання, тем і методів дозволяє студентам отримати унікальний навчальний досвід, який відповідає їх індивідуальній освітній траєкторії та дає змогу накопичувати досвід самостійних дій у контексті сталого розвитку.

Отже, у дослідженні з'ясовано, що неформальна полікультурна освіта в Німеччині є одним із ключових напрямів сучасної політики в галузі освіти, яка спрямована на інтеграцію, міжкультурний діалог та формування толерантного суспільства. Загалом полікультурна освіта не обмежується лише університетськими програмами, а охоплює широку мережу позаурядових організацій, молодіжних центрів, громадських ініціатив і навіть цифрових платформ та базується на врахуванні особистих інтересів і вподобань індивіда. Це зумовлює забезпечення високого рівня мотивації студентів, формування в них бажання вчитися в полікультурному напрямі, що є ідеальною основою для формування сучасного громадянина полікультурної країни, якою сьогодні є Федеративна Республіка Німеччина.

2.4. Перспективи творчого застосування доробків німецьких фахівців щодо здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів у вітчизняних закладах вищої освіти

В Україні значна увага з боку фахівців приділяється вивченню проблем розвитку вищої, зокрема полікультурної, освіти. Стратегічні напрями її розвитку закріплено в таких законодавчих документах, як Конституція України, закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», указах Президента України та постановах Кабінету міністрів України, Концепції виховання студентської молоді та інших.

Так, у Ст. 11 Конституції України зазначається, що держава зобов'язується сприяти розвитку та консолідації української нації, а також розвивати етнічну, культурну, мовну та релігійну самобутність національних меншин [20, с. 3]. У «Концепції національного виховання студентської молоді» підкреслюється, що в основі формування громадян України має лежати національний характер виховання, але глобалізаційні процеси, які відбуваються у ХХІ ст., вимагають засвоєння молодими людьми особливостей культури різних народів, що допоможе їм інтегруватися в соціокультурний простір інших країн [41].

На основі аналізу нормативних документів можна стверджувати, що до пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в країні відносять:

- розвиток індивідуальної траєкторії здобувачів освіти;
- виховання загальнолюдських та національних цінностей;
- забезпечення громадян України однаковими можливостями для навчання у закладах вищої освіти;
- постійне покращення процесу навчання за допомогою використання інноваційних та інформаційних технологій;
- підвищення якості освітніх програм на всіх рівнях вищої освіти, оновлення змісту курсів та використання ефективних форм організації навчально-виховної діяльності;

– інтеграція системи вищої освіти України в систему освіти Європейського союзу [12; 16; 28; 29; 21; 34; 48].

Водночас науковці наголошують на тому, що інтеграція системи вищої освіти України в систему освіти Європейського союзу неможлива без оволодіння всіма учасниками навчального процесу полікультурної компетентності [1; 2; 18; 19].

Необхідно зазначити, що полікультурна освіта в Україні активно почала розвиватися з 1998 р. після затвердження указом Президента України від 11 червня 1998 р. Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу. У цій стратегії було прописано процеси реалізації інтеграції в Україні, механізми входження до європейського політичного, економічного, освітнього та культурного простору. У документі також акцентувалася увага на тому, що освітній та культурний напрямок інтеграції українського суспільства до простору ЄС займає особливе місце та спрямовано на впровадження норм і стандартів ЄС у зазначеній галузі.

Розробники документа переконані, що такий підхід дозволить підвищити європейську культурну ідентичність та сприятиме інтеграції українського суспільства до інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища ЄС [42].

На основі узагальнення нормативної бази та наукової літератури можна стверджувати, що інтеграція України до освітнього та наукового простору ЄС сприяє:

- поліпшенню якості вищої освіти в Україні;
- підвищенню кваліфікації педагогічних працівників;
- виходу закладів вищої освіти України на міжнародний освітній ринок;
- створенню конкурентоспроможних освітніх програм, які відповідають вимогам сучасного ринку праці;
- активізації академічної мобільності студентів та науково-педагогічного персоналу;

– розвитку демократичних, гуманістичних та культурних цінностей, які мають бути необхідною складовою будь-якого суспільства [30; 43; 48; 49; 116; 117; 118; 119; 130; 131].

Ураховуючи високий рівень створених освітніх програм та науково-педагогічних кадрів ЗВО України, до початку широкомасштабної воєнної агресії РФ проти України університети користувалися великим попитом серед іноземців переважно з країн колишніх республік РСРС, Африки, Південної Америки та Далекого Сходу. Так, якщо у 2002 році в Україні здобували освіту 15 тис. іноземних студентів, то в 2013 році їх кількість вже сягала 60 тис., а в 2022 році (до воєнної агресії проти України) кількість іноземних студентів досягла 80 тис. За словами директорки Українського державного центру міжнародної освіти (УДЦМО) Олени Шаповалової, найбільша кількість іноземних студентів навчалася в Харкові, Києві, Одесі та Дніпрі. Звісно, після 2022 р. був значний відтік іноземних студентів, але багато з них продовжують здобувати освіту онлайн. З іншого боку, через політичну ситуацію багато українських студентів також мали покинути Україну та адаптуватися до умов проживання в інших країнах як біженці або в межах реалізації права на академічну мобільність. Отже, полікультурність все більше набуває популярності в навчальному процесі українських ЗВО.

За твердженням українських педагогів, організація процесу навчання все більше має враховувати діалог культур та необхідність формування полікультурної компетентності, яка допоможе як українським, так і іноземним студентам жити в злагоді, проявляти інтерес до національних цінностей та особливостей інших народів, розуміти та поважати один одного. Важливою складовою навчального процесу є прищеплення студентам універсальних цінностей, яке проявляються в культурних, національних та релігійних традиціях [19; 31; 32; 35; 36; 42; 47; 52; 143; 147].

Як підкреслює Л. Мелько, полікультурність надає змогу знаходити в різноманітності спільне та усвідомлювати, що будь-яка культура має власні

унікальні цінності, які представники інших культур повинні поважати. Полікультурний компонент в освіті сприяє формуванню толерантності, взаємоповаги та розуміння представників інших культур. До того ж полікультурна освіта дозволяє збагатити знання про інші культури, що збагачує життєвий досвід та сприяє співробітництву в умовах глобалізаційних процесів [33].

Як встановлено В. Андрущенком, до основних цілей впровадження полікультурної освіти в ЗВО України належать такі:

- урахування культурних та освітніх потреб представників національних меншин;
- розуміння необхідності етнічного й культурного різноманіття в Україні;
- прищеплення здобувачам вищої освіти цінності культурної різноманітності;
- розвиток поваги й толерантності до представників інших культур [4, с. 7].

На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі основні завдання реалізації полікультурної освіти в Україні:

- розвиток культурної компетентності у здобувачів вищої освіти;
- формування позитивних установок на взаємодію з представниками інших культур;
- розвиток полікультурних цінностей та навичок взаємодії;
- забезпечення розвитку культурної ідентичності кожного учасника навчального процесу;
- створення умов для активного діалогу між представниками різних культур;
- виховання толерантного ставлення особи до представників інших культурних груп;

- формування правильних уявлень здобувачів освіти про культуру, культурне різноманіття, культурні конфлікти та визначення шляхів їх подолання;
- залучення до гуманістичних культурних цінностей представників інших народів;
- аналіз етнокультурних стереотипів [9].

У дослідженні встановлено, що наразі полікультурна освіта в Україні реалізується як під час вивчення тем окремих курсів у деяких університетах країни, так і через реалізацію академічної мобільності. Проте на основі аналізу сайтів ЗВО встановлено, що лише деякі з них включають у свої освітні програми елементи полікультурної освіти.

Як слушно було зазначено доцентом кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» С. Цимбрило, наразі необхідно створювати нові наукові підходи до виховання здобувачів освіти ЗВО з урахуванням вимог полікультурного простору. Причому полікультурну компетентність мають набувати здобувачі освіти не тільки педагогічних спеціальностей, але й усіх інших, адже знання в галузі полікультурності дозволяють вдосконалювати професійні уміння та навички, розширювати життєвий досвід, примножувати нові цінності.

У науковій літературі зазначається, що полікультурна освіта в ЗВО має стати складовою професійної підготовки. Метою цієї освіти є знайомство студентів з культурними та освітніми цінностями інших народів та культур, що базуються на толерантному ставленні людей один до одного, взаєморозумінні, діалозі та плюралізмі, які мають запобігти проявам расизму, зневаги до представників інших культур, шовінізму. Полікультурна освіта є дієвим інструментом формування особистості, яка зможе знайти своє місце в сучасному багатокультурному суспільстві, виховання в неї патріотизму, національної гідності, поваги до культури власного та інших народів.

На основі узагальнення власного педагогічного досвіду та результатів експерименту, який було проведено в Національному університеті «Львівська політехніка», було виявлено основні умови, які сприяють розвитку полікультурної освіти. Серед них можна виділити такі:

- формування позитивної мотивації щодо полікультурності, позитивного сприйняття культурних відмінностей;
- організація навчального процесу в ЗВО на засадах синергетики;
- використання виховного потенціалу всіх навчальних дисциплін.

Перша умова досягається через гуманізацію освітнього процесу, приділення особливої уваги моральному розвитку здобувачів освіти, їх залучення до здійснення етичної саморефлексії, стимулювання розвитку морального потенціалу молодих людей. Синергетичний підхід застосовується з метою розв'язання психологічних, соціальних, дидактичних, культурологічних та світоглядних проблем освіти, які можуть виникнути через зміни в духовному та соціальному світі.

Науковці підкреслюють, що полікультурна підготовка молоді є інтегративним процесом, адже поєднує різноманітні, інколи навіть протилежні, властивості в одне ціле, саме тому необхідно забезпечувати аналіз змісту навчальних курсів, щоб вони не дублювали, а доповнювали один одного. Причому в цьому випадку педагогіка займає чільне місце, являючи собою міжнауковий синтез таких наук про людину, як соціологія, психологія, історія, етика тощо [3; 23; 27; 50; 51; 90].

Як зазначає професорка Житомирського державного університету імені Івана Франка О. Антонова, для ефективної реалізації полікультурної освіти необхідно впроваджувати відповідний матеріал в окремі навчальні курси та забезпечувати зв'язок із життям та проблемами сьогодення, особистими та професійними планами здобувачів освіти. Під час визначення навчального матеріалу необхідно акцентувати увагу на ціннісних та моральних категоріях, які належать до полікультурної освіти. Для практичних завдань дослідниця

пропонує включати матеріал, пов'язаний з історією, культурою та традиціями різних країн [5].

На основі аналізу сайтів українських ЗВО встановлено, що в деяких університетах (переважно на заході країни) здобувачам освіти педагогічних спеціальностей пропонується курс з полікультурної педагогіки. Так, на факультеті суспільних наук в Ужгородському національному університеті імені І. Франка на бакалаврському рівні освітньої програми «Початкова освіта» на першому курсі у другому семестрі студенти вивчають курс «Полікультурна освіта». До основних завдань курсу належать такі: аналіз ролі полікультурності в системі освіти, формування високоосвічених і толерантних до інших культур та народностей педагогів, прищеплення студентам умінь вивчати й усвідомлювати виховний потенціал українського та інших народів, виховувати в молоді міжкультурну толерантність.

Під час вивчення курсу студенти опрацьовують зокрема такі питання:

- поняття та сутність полікультурної освіти;
- історія розвитку полікультурності в Україні;
- проблема полікультурності в контексті сучасних глобалізаційних процесів;
- полікультурне суспільство в епоху глобалізації;
- виховання толерантності в молоді;
- полікультурна компетентність педагога;
- українська національна ідея в науково-педагогічному та полікультурному контексті.

Серед програмних результатів навчання визначено такі: знання витоків, шляхів впровадження та перспектив розвитку полікультурної освіти в Україні, повага до прав людини та суспільних цінностей, розвиток пізнавального інтересу до вивчення досвіду інших країн, розуміння соціальних, політичних та культурних складових в полікультурній освіті, уміння інтегрувати знання з

полікультурності в педагогічний процес, творчо застосовувати досвід інших країн в освітньому процесі закладів освіти в Україні [39; 40].

У Мукачівському державному університеті для майбутніх учителів молодших класів також впроваджено дисципліну «Полікультурна освіта вчителів молодших класів». Під час проходження курсу здобувачам освіти пропонується алгоритм роботи педагога в умовах полікультурного класу, де зібрані діти різних рас, національностей та релігій. Студентів знайомлять з напрямками професійної діяльності з урахуванням полікультурної специфіки регіону та діагностичним інструментарієм. На практичних заняттях студентам пропонуються різні практичні вправи та завдання, які спрямовані на формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів.

Очікуваними програмними результатами навчання визначено такі:

- знання основ полікультурної освіти та готовність до вирішення професійних завдань з цієї проблеми;
- уміння генерувати ідеї щодо організації навчального процесу в молодшій школі на засадах полікультурності, організовувати освітній процес з урахуванням особливостей соціокультурної ситуації, створення психологічно комфортного та безпечного навчання.

Як встановлено, навчальний курс розраховано на 30 годин, що свідчить про виділення досить обмеженої кількості годин на його опанування [38].

Формуванню полікультурної компетентності здобувачів та вивченню ними особливостей реалізації полікультурної освіти присвячено викладання матеріалу вибіркового компоненту «Полікультурна освіта: вітчизняний і зарубіжний досвід» в Ужгородському національному університеті. Важливими завданням вивчення цього курсу є аналіз закономірностей розвитку полікультурного навчання як складової освітнього процесу, розкриття значення полікультурної освіти в розвитку педагогічної теорії та практики, аналіз і порівняння досвіду представників різних культур, формування в них умінь міжкультурної взаємодії і прояву толерантності під час навчання.

Вивчення курсу складається з двох модулів. Перший модуль «Національні тенденції функціонування і розвитку полікультурної освіти» висвітлює такі питання:

- поняття про полікультурну освіту та історія її розвитку;
- проблема полікультурності в контексті глобалізації;
- релігійні й етнічні засади полікультурності;
- толерантність як основа полікультурного навчання;
- регіональні полікультурні особливості регіону.

Зокрема, на заняттях розглядають ключові для курсу поняття, установлюють зв'язки полікультурної освіти з різними науками (соціологія, філософія, історія, культурологія, мовознавство тощо), визначають фактори, що впливають на виникнення та розвиток полікультурності, з'ясовують місце полікультурної освіти в умовах глобальних освітніх процесів, обговорюють основні напрями роботи з майбутніми педагогами щодо формування полікультурної компетентності, формування в них умінь спілкуватися в полікультурному суспільстві та розвиток свідомості. Також визначають сутність таких термінів, як толерантність, інтолерантність, нетерпимість, політкоректність тощо.

Другий модуль спрямовано на ознайомлення здобувачів із досвідом організації полікультурної освіти в інших країнах. Зокрема, розглядаються такі питання:

- історичні та педагогічні моделі розвитку полікультурної освіти в країнах Європи;
- полікультурна освіта в країнах Азійського регіону;
- полікультурна освіта в латиноамериканських країнах;
- полікультурна освіта в США.

Очікується, що програмними результатами вивчення студентами зазначеного курсу є такі: розуміння ними цінності полікультурної освіти, визначення її соціальних, політичних та культурних складових, знання

нормативних документів з цього питання, моделювання педагогічного процесу в умовах полікультурності, визначення шляхів упровадження досвіду інших країн в навчальний процес на Україні тощо [40].

Разом з тим слід відзначити, що наразі в Україні не тільки не вистачає фахівців, які можуть забезпечити підготовку спеціалістів у галузі полікультурної освіти, але й у більшості освітніх програм відсутнє як окреме завдання формування полікультурної компетентності студентів. Частково ця проблема вирішується за рахунок вбудови елементів полікультурної освіти в процеси викладання курсів соціології, філософії, історії, іноземної мови або за рахунок здійснення неформальної освіти.

Так, студенти Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця залучаються до здобуття полікультурної освіти шляхом вивчення теми «Суспільство як соціальна система; основні галузі соціологічного знання» із соціології, коли вони пізнають сутність соціальних конфліктів та вчаться усвідомлювати відповідальність за ухвалення рішень під час конфліктів з іншими представниками культур та національностей, обговорюють природу соціальних конфліктів та способи їх вирішення [45].

Студенти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна під час опанування курсу «Соціологія» вивчають тему «Глобалізація в соціологічному вимірі», а також інші питання, близькі до теми полікультурної освіти, зокрема такі:

1. Як, за У. Беком, співвідносяться поняття «глобалізм», «глобальність» і «глобалізація»?

2. За якими параметрами У. Бек пропонує оцінювати масштаби й межі глобалізації?

3. До яких соціальних наслідків приводить гібридизація культури під впливом глобалізації?

4. Які зміни відбуваються під впливом глобалізації культури у суспільній свідомості?

5. Що таке «глобальна солідарність» і за яких умов вона можлива? [44].

Зазначимо, що на вивчення цієї теми виділяється тільки одне семінарське заняття, отже це надає студентам можливість отримати лише мінімальну інформацію з цієї теми.

Схожий підхід спостерігаємо й в інших закладах вищої освіти України. Так, у Київському національному університеті імені Т. Г. Шевченка у рамках курсу «Загальна Соціологія» студенти вивчають тему «Тенденції структурних та культурних змін сучасних суспільств», на яку також відводиться дві академічні години. Студенти Кременчуцького льотного коледжу Харківського національного університету внутрішніх справ вивчають тему «Соціальний контроль, девіація, конфлікт», в якій концентрується увага на розвитку теорії конфлікту, динаміці соціальних конфліктів, та соціальних конфліктів у сучасному українському суспільстві, які також дещо пов'язані з полікультурною освітою [14; 46].

У процесі дослідження встановлено, що великим потенціалом для впровадження полікультурної освіти в ЗВО України є викладання іноземних мов, адже, за твердженням науковців, ця дисципліна має великий соціальний потенціал, сприяє формуванню культури почуттів, ініціативи та самостійності, засвоєнню правил та норм, які прийняті у суспільстві [6; 8].

Відповідно до проєкту «Політика багатомовної та полікультурної Європи», основними завданнями викладання курсу іноземної мови є такі:

- сприяння розвитку спілкування між представниками різних країн Європи;
- розвиток мобільності між країнами Євросоюзу;
- прищеплення поваги до культур різних народів;
- полегшення доступу до інформації [15].

І. Шестопалова й Х. Потапенко наголошують на тому, що курс «Іноземна мова» забезпечує дієвий соціальний вплив на студентів, навчає їх спілкуватися з представниками різних країн та національностей, співіснувати в

полікультурному суспільстві, спонукає здобувачів освіти до вивчення рідної й чужої культури, активізує діалог культур.

Під час проведення аудиторної роботи через роботу з текстами, аудіо- та відеоматеріалами, дискусії й реалізацію різних моделей поведінки викладач моделює полікультурний світогляд здобувачів освіти, формує в них навички критичного мислення, вчить дотримуватися норм суспільної моралі. Обговорення цих питань дозволяє майбутнім фахівцям зробити правильний соціальний вибір, розуміти й поважати точки зору інших людей, здобути знання про духовні цінності, співпрацювати з тими, хто має відмінні від них погляди та переконання [45].

Л. Возняк акцентує увагу на тому, що під час вивчення іноземної мови відбувається діалог між культурами, оволодіння студентами знаннями про духовні цінності, які були акумульовані під час розвитку іншої держави. Отже, спираючись на власний досвід, здобувачі освіти мають змогу зіставити підходи до розв'язання однієї й тієї ж проблеми в межах власної й іншої культури, що, у свою чергу, зумовлює активне формування громадянської самосвідомості та суспільної позиції студентів [10; 11].

Для успішного виконання визначених полікультурних завдань рекомендовано використовувати принципи методичної комунікативної й міжкультурної спрямованості. Так, перший принцип полягає в активному залученні студентів до роботи над темами в письмовій й усній формі, упровадженні ігрових ситуацій, проведенні круглих столів тощо, тоді як принцип міжкультурної спрямованості орієнтує на використання таких видів діяльності, коли студенти краще усвідомлюють свої відмінності та особистісні цінності. Використання вказаних принципів забезпечує розвиток у студентів знань у галузі полікультурної освіти, урахування національних та культурних особливостей представників інших народностей, формування вмінь гідно представляти свою культуру в різних країнах [7].

Проаналізуємо підхід до впровадження полікультурної освіти в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, у якому, як і в більшості інших українських ЗВО, полікультурна компонента представлена на рівні вивчення тем навчальних дисциплін.

Так, у студентів факультету іноземних мов формується полікультурна компетентність під час проходження «Лінгвокраїнознавства» країн, мова яких вивчається. Зокрема, освічуються такі теми, як релігія, політичний устрій, розвиток системи освіти та наукових досліджень, особливості спілкування з представниками тієї чи іншої країни. Вивчення цих тем дозволяє студентам навчитися співпрацювати з колегами, представниками інших культур і релігій, прибічниками різних політичних поглядів тощо. Під час роботи над вибіркоким курсом «Педагогічна майстерність майбутнього працівника освіти» студентів знайомлять із темою «Система вищої освіти в Україні на тлі глобалізаційних процесів», яка також сприяє отриманню знань у галузі полікультурної освіти. Розвитку полікультурної освіти студентів також сприяє викладання вибіркового спецкурсу «Сучасна теорія лінгвістичної картини світу», під час опанування якого здобувачі освіти вивчають такі теми, як «Фактори формування, складові та лінгвістична реалізація національно-культурної картини світу», «Проблема міжкультурної комунікації в межах теорії картини світу», «Взаємозв'язок мови та культури. Фонетичний фактор у міжкультурній комунікації. Когнітивні підвалини звукоімітації в різних культурах», «Аспекти національно-специфічної комунікативної поведінки. Невербальна комунікативна поведінка: універсальне й національне», «Британська та американська національно специфічна поведінка: контраст національно-культурних картин світу» [25; 26; 37; 47].

Студенти історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна засвоюють основи полікультурної освіти, наприклад, під час роботи над курсом «Етнологія», на заняттях якого вивчають такі теми, як «Етнічна ідентичність», «Етнічна культура та світогляд»,

«Етнокультурна взаємодія та міжетнічні конфлікти», «Класифікації народів світу», «Матеріальна та духовна культура народів світу» [13].

Незважаючи на цінні доробки українських науковців щодо розвитку та впровадження полікультурної освіти в навчальний процес закладів вищої освіти, аналіз сайтів ЗВО засвідчив, що наразі не існує фундаментальних підходів до впровадження цього освітнього компонента. Вивчення проблем полікультурності на педагогічних спеціальностях здебільше впроваджується на рівні вивчення окремих тем вибіркових дисциплін, а на непедагогічних спеціальностях навіть вибірково компонента не пропонує такої опції. Причому специфіка тем має більш професійну тематику (філологічну, історичну тощо), що не дозволяє сформувати у здобувачів освіти суспільну думку та допомогти оволодіти їм полікультурною компетентністю та бути конкурентоспроможним на сучасному глобалізаційному ринку праці.

З огляду на це, цікавим та корисним є досвід Німеччини щодо впровадження полікультурної освіти в секторі вищої освіти. Зокрема, вважаємо перспективними такі напрямки:

1. Визначено й реалізовано концепції виховання студентської молоді. У дослідженні встановлено, що полікультурна освіта в Україні здійснюється і в неформальному секторі. Разом із тим, за твердженням дослідників, неформальна освіта в Україні хоча й набуває все більшої популярності, проте чітко не регулюється нормативною базою. Це пояснюється тим, що розвиток цього освітнього сектору розпочався відносно недавно, адже впродовж багатьох років в країні приділяли увагу тільки сектору формальної освіти. Як підкреслено Л. Ніколенко, неформальна освіта існувала як додаток до формального сектору та була представлена в позашкільній, післядипломній, а також через діяльність громадських організацій й освітніх ініціатив, які спрямовувалися на розвиток умінь і навичок у відповідній сфері діяльності (гуртки, курси з вивчення окремих тем полікультурної освіти) [33].

За ствердженням Н. Павлик, неформальна освіта дозволяє задовольнити індивідуальні дуальні потреби індивіда й соціальних закладів, якщо сторони дотримуються співучасті, добровільності та особистої й соціальної заангажованості. Неформальна освіта дозволяє розширити знання в тій галузі, яка є цікавою й необхідною для розвитку особистості, самоідентифікації та самоактуалізації [34].

Зазначимо, що авторка цієї дисертації також є ініціатором розвитку полікультурної освіти в рамках неформальної освіти. Так, з 2019 р. було створено групу “Digital Bridge” для міжкультурного діалогу. Після початку російської агресії Німецька служба академічних обмінів (DAAD) та Берлінський технічний університет почали активно впроваджувати комплексну підтримку українських викладачів університетів-біженців та студентів українських ЗВО.

Окрім технічної та дидактичної підтримки, «Bridge Ukraine Digital» також сприяє налагодженню зв'язків українських науковців із Технічним університетом Берліну. Забезпечуючи робочі місця й організовуючи мережеві зустрічі, створюється синергія та розвиваються нові види співпраці [74]. Під час створення проєкту студенти роблять пости про українські традиції й культуру англійською мовою та отримують зворотній зв'язок від студентської молоді Германії, Франції та Англії. Основні результати взаємодії представлено на сторінках Instagram та Facebook. Зокрема, студенти розкривають такі питання, як:

- пульс планети: глобалізація суспільства;
- моменти життя;
- модні тенденції України та ЄС;
- школа- дзеркало суспільства;
- книжки в сучасному суспільстві;
- незвичайні свята світу;
- національна екостратегія – шлях до сталого розвитку;
- поєднуючи світ через футбол.

Крім цього, учасники проєкту беруть інтерв'ю в науковців та студентів з інших країн, дають інтерв'ю щодо українських реалій студентам з інших країн, знімають короткі відео з різних тем, пов'язаних з культурою, освітою та повсякденним життям.

Учасники проєкту зазначають, що за час участі у «Bridge Ukraine Digital» вони навчилися спілкуватися з представниками інших культур і представляти Україну на міжнародній арені, познайомилися з представниками інших країн та продовжують активно з ними спілкуватися, що сприяє формуванню полікультурної компетентності [78; 145].

Ще одним прикладом впровадження полікультурної освіти в неформальному секторі є проєкт «Міжкультурна освіта: компетентність шляхом інтерактиву», що реалізується на базі Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради. Цільова група цього проєкту є досить різноманітною: у ньому запрошують брати участь не тільки студентів, а всіх, хто цікавиться тематикою. Метою проєкту, який складався з чотирьох модулів, є оволодіння здобувачами низкою понять, провідним з яких є полікультурна компетентність, й отримання соціально-культурних знань за допомогою інтерактивного навчання, удосконалення життєвих компетентностей із врахуванням особливостей та специфіки української культури.

Так, перший – «Організаційний модуль» було спрямовано на створення атмосфери співпраці й навчання та ознайомлення здобувачів освіти з правилами навчання. Другий («Психологічний модуль») спрямовано на ознайомлення учасників з основними техніками й стилями спілкування та дискусії, чому саме виникають комунікативні бар'єри і як їх можна подолати, залучення учасників до активної співпраці через обговорення й ігри. Метою «Методологічного модуля» є вдосконалення вмінь і навичок здобувачів ефективно впроваджувати інтерактивні технології в освітній процес та залучати їх до парної або командної роботи, обговорювати стилі навчання. Підсумковий модуль присвячено

проведенню анкетування здобувачів, обговоренню й підсумовуванню отриманих результатів.

Автори проєкту зазначають, що такі заходи дозволяють подолати одну із важливих проблем сьогодення – проблему культурної самотності особистості й визначення завдань полікультурної освіти, а також зазначають, що шлях до знаходження людиною власного місця в полікультурному суспільстві створюється через власний розвиток, прояву відкритості до ведення діалогу, пізнавальної активності та готовності до професійної взаємодії [17].

Разом із тим вважаємо, що полікультурна складова в секторі неформальної освіти може стати у пригоді для подальшого розвитку цього питання в Україні. Зокрема, існує потреба в:

- усвідомленні необхідності більш активно розвивати співпрацю між органами місцевої влади та представниками студентства, беручи за основу досвід програми «Жива демократія» й «Згуртованість через участь» (див. параграф 2.3.);

- розвитку співпраці на рівні ЗВО з мережею шкіл-партнерів UNESCO (проєкт «Цікаві практики задля постійного розвитку»);

- здійсненні співпраці зі спеціальними фондами, які забезпечують академічну співпрацю між науковцями Німеччини та представниками інших країн;

- ознайомленні здобувачів вищої освіти із діяльністю інститутів Гете і створенням віртуальних клубів з вивчення української культури та мови для студентів з інших країн;

- систематичному проведенні із здобувачами освіти семінарів на різні теми: «Міжнародний проєктний менеджмент», «Культура відмінності», «Ефекти культурного впливу на планування, управління та контроль проєктів» тощо з метою формування знань в галузі полікультурності у слухачів курсів.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що розбудова сучасної системи полікультурної освіти в закладах вищої освіти України є пріоритетним

завданням, яке постає перед суспільством, адже в сучасному глобалізованому світі майбутні фахівці мають уміти працювати в багатокультурному середовищі. З урахуванням багатокультурності сучасної України, упровадження німецького досвіду сприятиме запобіганню дискримінації, ксенофобії, розвитку поваги до різних культурних ідентичностей, адже Німеччина є одним із лідерів у цьому напрямку, тому врахування й творче впровадження доробок німецьких фахівців з окресленої проблеми в освітній простір України є актуальним та сприяє гармонізації української системи з європейськими стандартами та вимогами.

Висновки до розділу 2

У розділі окреслено тенденції розвитку вищої освіти в Німеччині, представлено місце полікультурної освіти в закладах вищої освіти Німеччини, висвітлено підходи до організації полікультурної освіти у формальній та неформальній галузях освіти, визначено перспективи розбудови сучасної системи полікультурної освіти в ЗВО України.

Установлено, що система вищої освіти в ФРГ є різноманітною, розгалуженою та привабливою як для громадян Німеччини, так і іноземних студентів, а її основними тенденціями є спрямованість на варіативність, демократизацію, гуманізацію, відкритість, інституційну підтримку різноманітності та інтерналізації, стратегічного розширення міжнародної співпраці, мобільності студентів та викладачів.

З'ясовано, що розвитку полікультурної освіти у ЗВО Німеччини сприяє діяльність Німецької служби академічних обмінів (DAAD), яка концентрується на таких напрямках, як виявлення та розвиток потенціалу окремих студентів і науковців, зміцнення стратегічної мережі освіти та науки, проведення експертизи у встановленні міжнародних відносин у системі освіти й науки.

Виділено три основні тенденції забезпечення полікультурної освіти в рамках формальної системи вищої освіти в Німеччині: розробка й удосконалення

освітніх програм переважно магістерського рівня з підготовки фахівців у галузі полікультурної освіти; реалізація дуальних освітніх програм з університетами-партнерами інших країн; упровадження окремих освітніх компонентів програм із метою надання здобувачам освіти інформації щодо полікультурності в сучасному суспільстві).

З'ясовано, що на рівні магістерських програм полікультурна освіта в ЗВО Німеччини реалізується в багатьох університетах; на прикладі освітньої програми Кельнського університету «Міжкультурна комунікація та освіта» й освітньої програми «Міжкультурна комунікація» університету Людвіга-Максиміліана у Мюнхені представлено підходи до підготовки майбутніх фахівців. Установлено, що освітня програма «Міжкультурна комунікація та освіта» складається із трьох модулів (базові, фокусні, додаткові), висвітлено зміст навчальних дисциплін кожного з них. На основі аналізу курсів, які пропонуються до уваги здобувачів освіти, установлено, що всі курси спрямовано на розвиток полікультурної компетентності студентів і містять інформацію, що сприяє набуттю ґрунтовних знань та умінь з проблеми полікультурності. Освітня програма «Міжкультурна комунікація» пропонує менше навчальних дисциплін, але з більшою кількістю годин на їх опанування.

Щодо тенденції впровадження дуальних освітніх програм з університетами-партнерами інших країн, то виявлено, що такі програми впроваджується на рівні дво- та багатонаціональних освітніх програм, які представляють унікальну можливість академічної інтернаціоналізації й набуття не тільки ґрунтовних знань за майбутнім фахом, але й міжкультурної компетентності (Аугсбурзький університет / Університет Модени та Реджо-Емілії, Боннський університет / Університет Флоренції; Регенсбурзький університет / Трієстський університет, Дрезденський технічний університет / Університет Тренто тощо). Щодо тенденції впровадження окремих освітніх компонентів освітніх програм з метою надання здобувачам освіти інформації щодо полікультурності в сучасному суспільстві на рівні викладання окремих

курсів, можна стверджувати, що це відбувається під час вивчення таких дисциплін, як «Вступ до міжкультурної освіти / Освіта в міграційному суспільстві I», «Антропологія глобалізації», «Іноземна мова тощо».

Щодо розвитку полікультурності в секторі неформальної освіти, то наразі спостерігаються в ньому такі тенденції, як *інтеграція через освіту* (семінари з міжкультурної комунікації, мовні курси, заходи, які знайомлять студентів-іноземців з культурою та традиціями країни); *підтримка різноманітності*, що полягає в організації та проведенні тренінгів та конференцій з теми полікультурності та недопущення дискримінації; *студентські ініціативи щодо проведення полікультурних заходів*; *активний розвиток онлайн курсів*; *зосередженість на глобальних викликах* (права людини, розгляд окремих наукових тем тощо).

На основі аналізу досвіду Німеччини та праць українських науковців окреслено можливості творчого впровадження напрацювань німецьких науковців в освітній простір України (створення відповідних освітніх програм за німецькою моделлю на бакалаврському й магістерському рівні; розширення географії із впровадження освітніх програм із формування фахівців у галузі полікультурної освіти; розширення кількості вибірових компонентів за усіма освітніми програмами, які спрямовані на формування полікультурної компетентності фахівців за німецькою моделлю, розвиток взаємодії з університетами-партнерами з інших країн з метою створення дуальних освітніх програм та підсилення академічного обміну здобувачів освіти й науково-педагогічних працівників; організація на базі провідних закладів вищої освіти тематичних лекцій, семінарів і веркшопів, ознайомлення студентів із діяльністю DAAD із метою більш активного залучення до програм академічної мобільності.

У секторі неформальної освіти доцільно більш активно розвивати співпрацю між органами місцевої влади та представниками студентства; активізувати співпрацю на рівні ЗВО з мережею шкіл-партнерів UNESCO (проект «Цікаві практики задля постійного розвитку»), спеціальними фондами,

які сприяють академічній співпраці між науковцями Німеччини і представниками інших країн; проводити зі здобувачами освіти семінари на відповідні теми («Міжнародний проєктний менеджмент», «Культура відмінності», «Ефекти культурного впливу на планування, управління та контроль проєктів» тощо з метою формування знань у царині полікультурності в слухачів курсів.

Основні результати розділу висвітлено у публікаціях [24; 49; 108; 109; 110; 111].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Абібулаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 1. С. 75-83.

2. Агаддулін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія..* 2004. № 3 (4). С. 18-19

3. Алексєєва С., Арістова Н., Малихін О., Попов Р. Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2022. Вип. 1(1). DOI: 10.52058/2786-6300-2022-1(1)-339-347.

4. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 5–13.

5. Антонова О. Є. Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів. *Проблеми освіти: зб. наук. пр. Вінниця-Київ*, 2015. Вип. 82. С. 27–32.

6. Бабенко Т. Навчання іноземних мов як чинник соціальної адаптації особистості в добу глобалізації. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. Вип. 3. С. 90–94.

7. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді. *Соціальна психологія*. 2007. Вип. 4. Ч. 2: спецвипуск. С. 150–155.

8. Віротченко С.А. Вплив мовної політики на розвиток мовної освіти в Україні та країнах Балтії: стратегії, виклики та перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. Вип. 99. С. 10-15. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.99.02>

9. Вішнікіна Л., Глухота В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх вчителів географії в ЗВО України. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 3. С. 48–56. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2023.289886>

10. Возняк Л. С. Вплив соціалізації студентської молоді на успішність її професійної підготовки. *Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. пр. Івано-Франківськ, 2006. Ч. 1. С. 204–213.*

11. Возняк Л. С. Психологічні особливості соціалізації майбутніх фахівців. *Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. пр. Івано-Франківськ, 2006. Ч. 2. С. 205–214.*

12. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ: Райдуга, 1994. 61 с.

13. Етнологія. Робоча програма. Історичний факультет. ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. 9 с. URL: <https://docs.google.com/document/d/1V-20ZOmJ025Ok7ub3jy4o2fgmboWWEVf/edit>

14. Загальна соціологія. Робоча програма навчальної дисципліни Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. 2020. 8 с. URL: https://sociology.knu.ua/sites/default/files/course/abstract/soctech_b_20ok10_zagalna_sociologiya.pdf

15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

16. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

17. Запорожцева Ю. Міжкультурна освіта: компетентність шляхом інтерактивну. *Неформальна освіта: кращі практики і проекти*. 2019. Вип. 2. с. 67-69
18. Ільницький Д. О. Інтерналізація ринку освітніх послуг України: інтеграційна перспектива. *Міжнародна економічна політика*. 2012. Ч. 2. С. 149-158
19. Калашник Л. С., Терентьєва Н. О. Крос-культурний компонент в підготовці майбутніх вчителів в ЗВО (на прикладі вчителів фізичної культури і танцю). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2023. Вип. 3К(162). 023. С. 160-166.
20. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141) (Із змінами). Київ, 1996. 43 с.
21. Котова А. В., Кучерова О. В. Розвиток вищої освіти в Німеччині та її міжнародні перспективи. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 3 (33). С. 1088-1099. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1088-1099](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1088-1099).
22. Котова А. В., Ленська О. О. Основні тенденції розвитку освіти в Європейському Союзі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 65. Т. 1 С. 14-17. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.2>
23. Кравченко Т. В. Сутнісні характеристики соціалізації. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 3. С. 11–20.
24. Кривко М. Ю. Полікультура освіта як невід’ємна складова вищої освіти в Німеччині. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. №1(62). С. 18-21. DOI: [10.15587/2706-5448.2025.325715](https://doi.org/10.15587/2706-5448.2025.325715)
25. Лінгвокраїнознавство арабськомовних країн. Робоча програма. Факультет іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2024. 10 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1BpBr9EsEjsXJtoXGGWCq3gfevOSm_KrQ/view.

26. Лінгвокраїнознавство та культурна спадщина Китаю. Робоча програма. Факультет іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2024. 9 с. URL: https://drive.google.com/file/d/11J1_QdbGCQxC_28FdEQ4wUNAIiMQDBu_/view.
27. Луканська А. Щоб зберігти іноземних студентів виші розвивають академічну мобільність та програми подвійних дипломів. *Голос України*. 11 травня 2023. URL: <http://www.golos.com.ua/article/370733?fbclid=IwAR0nw2D5AeWffR01Q0NrQqAatsOiLggM7Z6wj6gFQ1Hg-ymNE8kcSE-N-Js>.
28. Лунячек В. Е., Ігнатенко Л. Ю. Оцінювання навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти США і Канади. *Нова педагогічна думка*. 2024. Вип. 1 (117), с. 3–11. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-117-1-3-11>
29. Лунячек В. Е., Ігнатенко Л. Ю. Оцінювання навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти Великої Британії і Австралії. *Нова педагогічна думка*. 2024. Вип. 2 (118). С. 3–10.
30. Лунячек В. Е. Оцінювання результатів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в умовах диверсифікації освітніх послуг. *Нова педагогічна думка*.
31. Лунячек В. Е., Ігнатенко Л. Ю. Підвищення кваліфікації працівників системи вищої освіти в умовах глобалізації. **Освітні обрії**. 2020. Вип. 1. С. 120-126. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/8462>.
32. Малихін О., Арістова Н., Шпарик О. Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України: методичні рекомендації. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 80 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731466/1/21-30_методичні%20рекомендації.pdf.
33. Мелько Л. Ф. Полікультурна компетентність студентів як фактор інтеграції. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 5.

Том IV (55): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2014. С. 282–290.

34. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013). URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

35. Ніколенко Л.Т. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. 2016. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/НИКОЛЕНКО.pdf

36. Павлик Н. Теорія і практика організації неформації освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2017. 164 с.

37. Педагогічна майстерність майбутнього працівника освіти. Робоча програма. Факультет іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2024. 16 с. URL: <https://foreign-languages.karazin.ua/resources/11daa9603402b343ebb69e51854f5b7f.pdf>.

38. Полікультурна освіта вчителя молодших класів. Мукачевський державний університет. URL: https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/ОП_ПОЛІКУЛЬТУРНА-ОСВІТА-ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКОВИХ-КЛАСІВ.pdf.

39. Полікультурна освіта. Робоча програма Ужгородського національного університету імені І. Франка. 2023. 23 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/60008>

40. Полікультурна освіта: зарубіжний і вітчизняний досвід. Робоча програма Ужгородського національного університету імені І. Франка. 2020. 18 с.

41. Концепція національного виховання студентської молоді (Рішення Колегії МОН України від 25.06.09 р., протокол № 7/2–4). URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310.

42. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу (Затверджено Указом Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/615/98#Text>.
43. Самойленко В. М., Топузов О. М., Вішнікіна Л. П., Діброва І. О. Викладання дидактики географії: навч. посіб. Київ: ДП «Прінт Сервіс», 2016. 240 с.
44. Соціологія. Комплекс навчально-методичного забезпечення. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. 2023. 38 с. URL: <https://socio.karazin.ua/resources/c377e0daa640031b4918b04a52a446d6.pdf>.
45. Соціологія. Робоча програма для студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця. 2023. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/4595/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%.pdf>.
46. Соціологія. Робоча програма навчальної дисципліни Кременчуцького льотного коледжу Харківського національного університету внутрішніх справ. 2023. 17 с. URL: <https://nm2.univd.edu.ua/download/149395>.
47. Спецкурс «Сучасна теорія лінгвістичної картини світу». Робоча програма. Факультет іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2024. 15 с. URL: <https://foreign-languages.karazin.ua/resources/d5008494585eef4bc4394a6831e6dfcc.pdf>.
48. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Байдала В. В., Чирва Я. О. Формальна, неформальна, інформальна освіта: суть, основні переваги та недоліки. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина». 2023. Вип. 13 (31). С. 357-365.
49. Ткачова Н. О., Кривко М. Ю. Неформальна освіта в полікультурному просторі Німеччині. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матер. III

Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (Київ, 7-8 листоп. 2023 р.). Київ, 2024. С. 208-211.

50. Цимбрило С. М. Педагогічні умови полікультурного виховання студентів в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 243-248.

51. Шестопалова І., Потапенко Х. Соціалізуючі аспекти дисципліни «Іноземна мова». *Соціальна робота*. 2018. Вип. 2(4). С. 34-37.

52. Щоб зберегти іноземних студентів, виші розвивають академічну мобільність та програми подвійних дипломів (Інтерв'ю з директоркою Українського державного центру міжнародної освіти (УДЦМО) Оленою Шаповаловою). URL: <https://www.golos.com.ua/article/370733>.

53. Anzahl der Ausländer in Deutschland von 1970 bis 2024 (*in Millionen; gemäß Bevölkerungsfortschreibung*) URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1219/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-seit-dem-jahr-1970>

54. Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2024/2025. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>

55. Auernheimer G. Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2, überarb. auflage. *Zeitschrift für Pädagogik*. 1996. № 42. (2). S. 297-302.

56. Aufgaben und ziele. Goethe-institut. Ukraine. <https://www.goethe.de/ins/ua/de/ueb/auf.html>

57. Ausbildung zum interkulturellen Trainer (m/w/d) – Frühjahr & Sommer kompakt spezial. IKUD Seminare. URL: <https://www.ikud-seminare.de/seminare/ausbildung-zum-interkulturellen-trainer-m-w-sommer-kompakt-spezial.html>.

58. Basismodul zum Anwendungsfach III – Organisations- und Angewandte Sozialpsychologie. Universität Bielefeld. URL: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/26800925>.
59. Bayer M., Werner H. Interkulturelles Lernen durch dialogischen Austausch von Schülermaterialien – Identitätsentdeckendes Lernen *Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. Bericht über ein Symposium. 1986. 27 s.* URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226356>
60. Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H-J., Stanat, P. Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster; New York: Waxmann 2023. 304 S.
61. Bildung und Kultur Statistisches Bundesamt (Destatis), 2022. 442 S. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-studierende-endg.html.
62. Bildung, Kultur und Anthropologie. Friedrich-Schiller-Universität Jena. URL: <https://www.studis-online.de/studium/bildung-kultur-und-anthropologie/uni-jena-9950>.
63. Biskamp F. *Rassismus, Kultur und Rationalität: Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. Peripherie.* 2017. Nr. 146/147. 37. Jg. S. 271–296. DOI: <https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i147.06>.
64. BMFSFJ. URL: <https://www.bmfsfj.de>.
65. Bollig M. Twenty-First Century Conservation in Africa: Contemporary Dilemmas, Future Challenges. *African Futures.* 2022. P. 111-124. URL: <https://www.resourceafrica.net/wp-content/uploads/2022/10/TwentyFirst-Century-Conservation-in-AfricaContemporary-Dilemmas-Future-Challeng-Copy.pdf>.
66. Bollig, M., Schnegg, M., Menestrey Schwieger D. A. Ethnographic Upscaling: Exploring and Testing Hypotheses Drawn from In-depth Ethnographic Findings in Spatially Continuous Cases. *Field Methods.* 2020. Nr. 32(4). Pp. 346-364.

67. Chołuj B. Ambivalenzen der Interkulturalität in Lehre und Forschung. Interkulturalität und Wissensvermittlung. *Didaktischer Umgang mit Differenzen*. 2016. URL: Interkulturalitaet.indd (kobv.de).
68. DAAD. German Academic Exchange Program. Who we are. URL: <https://www.daad.de/en/the-daad/who-we-are/>
69. DAAD Perspectives. Experience Diversity by Exchange. 14 S. URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_diversity_agenda_eng_extern.pdf
70. DAAAD Strategy 2025. 31 S. URL: https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/wer-wir-sind/daad_strategie_2025.pdf.
71. Das deutsche Hochschulsystem: Typen, Abschlüsse, Struktur. Academics. URL: <https://www.academics.de/ratgeber/hochschulsystem-deutschland>.
72. Das Fünf-Kulturen-Spiel. Interkulturelles Planspiel. URL: <https://www.ikud-seminare.de/glossar/interkulturelles-planspiel-fuenf-kulturen-spiel.html>.
73. Der Hochschulpakt 2020 im Kontext großer Herausforderungen im Hochschulsystem. URL: <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/hochschulpakt-zukunftsvertrag/hochschulpakt-2020>.
74. Deutsche Hochschulen und Studienangebote im Ausland. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Jahresbericht 2017. URL: https://www2.daad.de/medien/daad_jahresbericht_2017.pdf.
75. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Abteilung Strategie: Eigene Darstellung. 2024. URL: <https://eu.daad.de/news/de/86294-akademischer-grundwertepreise-2024/>
76. Dhouib S. Kultur, Identität und Menschenrechte Transkulturelle Perspektiven. Berlin: Velbrück wissensch: GmbH, 2012. 360 S.
77. Die Alexander von Humboldt-Stiftung. URL: <https://www.humboldt-foundation.de>.

78. Digital Bridge Ukraine. URL:
<https://www.facebook.com/groups/223320539038631/?ref=share>
79. Dohmen G. Das informelle Lernen, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001.
80. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Fakultät für Erziehungswissen. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik: DivER: Universität Hamburg. URL: uni-hamburg.de.
81. Einführung in Interkulturelle Bildung / Bildung in der Migrationsgesellschaft I – Einzelansicht. University of Kaiserslautern-Landau (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) URL:
<https://klips.rptu.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=154326&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>
82. Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin, 27. Januar 2006. URL:
https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=2
83. Enders J. Hochschulen und Fachhochschulen. 2010. URL:
<https://www.researchgate.net/publication/251117808>.
84. Enders J. Hochschulreform als Organisationsreform. In: Kehm Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt/New York: Campus, 2008. S. 231-242.
85. Faure E. Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek bei Hamburg 1973. URL:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000201575>.
86. Fernacademie. Seminar Interkulturelle Kompetenz. URL:
https://coachingakademie-berlin.de/coaching-ausbildung/online/?gad_source=1&gad_campaignid=12912214461&gbraid=0AAAAAD6AELK1Lwc58TZpCHJzKUVxEjPBe&gclid=Cj0KCQjw8cHABhC-

ARIsAJnY12xEnelcXpUjtHlYgbVP2NwhBM5hzV9hdVjAYvjzQxmaS5CikCsQTgc
aAk2uEALw_wcB

87. Gantefort C., Giesau M., Socha M., Gutenberg J., Lawida C. Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht - kurz erklärt. Verfügbar, 2022. URL: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/download/6448/6042/30507>.

88. Germanistik und Interkulturalität / Multilingualität. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. URL: <https://www.studis-online.de/studium/germanistik-und-interkulturalitaet-multilingualitaet/ph-schwaebisch-gmuend-27064>.

89. Gutekunst M. Grenzüberschreitungen – Migration, Heirat und staatliche Regulierung im europäischen Grenzregime. 2018. 326 s. <https://dokumen.pub/grenzberschreitungen-migration-heirat-und-staatliche-regulierung-im-europischen-grenzregime-eine-ethnographie-9783839442494.html>.

90. Haerdle B. Soziale Kompetenzen - Deutsche Länder, deutsche Sitten, in: Der Tagesspiegel. 2014 URL: <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/soziale-kompetenzen-deutsche-laender-deutsche-sitten/10918474.html>.

91. Haider H. Modulhandbuch. Interkulturelle Kommunikation und Bildung. Universität zu Köln. 2014. 47 S. URL: https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modellakkreditierung/Cluster_16/MHB/MHB_MA_IKB.pdf

92. Herzlich willkommen am Institut für Interkulturelle Kommunikation! URL: <https://www.ikk.uni-muenchen.de/index.html>

93. Hochschularten URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschularten-hochschularten.html>

94. Hochschulpakt 2020 und Zukunftsvertrag. Hochschulpakt - Hochschulrektorenkonferenz URL: <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulpakt/>

95. Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen. Kultusminister Conference. DAAD. 2016. 44 S. URL: https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/user_upload/hochschulzugang_studium_fluechtlinge_einseitig.pdf
96. Hollington A., Mitchell A., Nassenstein (editors) Anthropological Linguistics: Perspectives from Africa. Leiden: John Benjamins Publishing Company, 2004. 485 p.
97. Ikk woher - wohin? Kolloquiumsvortrag. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: https://www.ikk.uni-muenchen.de/aktuelles/kolloquium_moosmuller/index.html.
98. IKUD Seminare. Intercultural Training – Cross Cultural Training. URL: <https://www.ikud-seminare.com>.
99. Interkulturalität meets Gemeinwesenarbeit – Kritische Überlegungen aus der Praxis am Beispiel des Vereins Stadtteilarbeit e.V. Kolloquiumsvortrag. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: https://www.ikk.uni-muenchen.de/aktuelles/kolloquiumsvortrag_13_06_2024/index.html
100. Inter-Kulturelle Bildung / Kulturvermittlung. Pädagogische Hochschule Weingarten. URL: <https://www.studis-online.de/studium/interkulturelle-bildung/ph-weingarten-27951>.
101. Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit. Pädagogische Hochschule Karlsruhe. URL: <https://www.studis-online.de/studium/interkulturelle-bildung/ph-karlsruhe-9547/>
102. Interkulturelle Bildung. Zentrum für Weiterbildung Universität Hamburg. URL: <https://www.zfw.uni-hamburg.de/oeffentliche-vortraege/programm-wise/07-interkulturelle-bildung.html>
103. Interkulturelle Kommunikation Studium. URL: <https://www.studycheck.de/studium/interkulturelle-kommunikation>

104. Interkulturelle Kommunikation und Bildung, Master of Arts (M.A.). Fakultät der Universität zu Köln. URL: https://studienorientierung.uni-koeln.de/studienangebot/index_ger.html?app=true&id=223.

105. Interkulturelle Pädagogik. Institut für Pädagogik. Universität Oldenburg. Interkulturelle Pädagogik. URL: uol.de.

106. Kommentierte Grafiken zum deutschen Hochschul- und Forschungssystem. DAAD. 2019. 48 c. URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/kommentierte_grafiken_zum_deutschen_hochschul-_und_forschungssystem.pdf.

107. Krücken G. Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive, In: Böttcher, Wolfgang/ Terhardt, Ewald (Hg.): Organisationstheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. S. 286-301.

108. Kryvko M. Cultural awareness and expression competence as key competence in educational policy of the European Union. Topical issues of practice and science. *Abstracts of XXVI International Scientific and Practical Conference*. London, 2021. P. 360-363.

109. Kryvko M. Cultural interaction as a prospect of higher education in Ukraine. *Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя*: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Філологічні й педагогічні студії. Київ: ПП АВІА3, 2020. С. 118-120.

110. Kryvko M. Current tendencies and pedagogical approaches in Ukrainian education. *Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя*: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Філологічні й педагогічні студії. *Філологічні й педагогічні студії*. Київ: ПП АВІА3, 2020. С. 120-122.

111. Kryvko M. Educational policy of the European Union. *Abstracts of XII International Scientific and Practical Conference*. La Rochelle, France 2020. P. 281-286.

112. Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kultur-macht-stark/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung.html>.

113. Kunstevent der Interkulturellen Medienkompetenz. Still in Motion. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: <https://www.ikk.uni-muenchen.de/aktuelles/still-in-motion/index.html>

114. Lehrplanstudie Migration und Integration. Fakultät der Universität zu Köln. URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1880068/ac5c24feeb05c909033fb65c6de1919e/lehrplanstudie-data.pdf>

115. Lehrplanstudie Migration und Integration. MIDEM FORUM. 2021. 181 S. URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1880068/ac5c24feeb05c909033fb65c6de1919e/lehrplanstudie-data.pdf>

116. Luniachek V., Kulakovskiy O., Brovdii A., Varenko T. Qualification Enhancement in Intellectual Property for the Teaching Staff of Institutions of Higher Education. *Education Research International*, vol. 2021, Article ID 5538741, 15 pages, 2021. URL: <https://doi.org/10.1155/2021/5538741>

117. Malykhin O., Aristova N., Opaliuk T. Global Competence Development Among Computer Engineering and Information Technology Undergraduates in the English Language Classroom. *Environment. technologies. resources*. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference 2. 2023. P. 162–68. DOI: 10.17770/etr2023vol2.7226.

118. Malykhin O., Aristova N., Kalinina L., Opaliuk T. Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. *Postmodern Openings*. 2021. № 12(2). DOI:10.18662/po/12.2/304.

119. Malykhin O., Aristova N., Kugai K., Vyshnevskaya M., Makhovych I. Soft Skills Development in the English Language Classroom: Students' Perspectives on the

Problem. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* 1. 2024. P. 182–93. DOI: 10.17770/sie2024vol1.7852.

120. Masterstudiengang IKK. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: <https://www.ikk.uni-muenchen.de/master/index.html>.

121. Masterstudium Angewandte Kulturwissenschaft und Transkulturelle Studien. Institut für Kulturanalyse. Universität Klagenfurt. URL: <https://www.aau.at/kulturanalyse/studium-angewandte-kulturwissenschaft/masterstudium-angewandte-kulturwissenschaft>.

122. Mehrsprachigkeit und Bildung. Universität Hamburg / Mehrsprachigkeit und Bildung / MOTION an der Universität Hamburg – Studis Online URL: <https://www.studis-online.de/studium/interkulturelle-bildung/uni-hamburg-14323>.

123. Modulhandbuch interkulturelle kommunikation und building. Master of Art. Fakultät der Universität zu Köln. 2022. URL: https://hf-studium.uni-koeln.de/sites/hf-studium/user_upload/Modulhandbuecher_MHB/MHB_Fstg_M.A_M.Sc/M.A._EZW_2-Fach/UzK_HF_MHB_MA_EZW_2Fach_IKB_20220825.pdf

124. Modulhandbuch. Sozialpsychologie. Master of Education. Universität zu Köln. 2023. URL: https://hf-studium.uni-koeln.de/sites/hf-studium/user_upload/Modulhandbuecher_MHB/MHB_Fstg_M.A_M.Sc/M.Sc._Psychologie/UzK_HF_MHB_MSc_PSY_20230824.pdf.

125. Non-formale, informelle Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung/non-formale-informelle-bildung.html>.

126. Otten M. *Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung: Eine kultursoziologische Studie*. Bielefeld: transcript Verlag, 2006. URL: <https://www.transcript-open.de/isbn/434>.

127. Overwien, B. Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion, in: Rauschenbach, Th. / Düx, W. / Sass, E. (Hg.): *Informelles Lernen im*

Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München. 2006. S. 35 – 62.

128. Partizipation „Beteiligung lernen“ durch formales, nicht-formales und informelles Lernen (2023). URL: <https://jugendhilfeportal.de/magazin/youth-wiki/partizipation/teilhabe-lernen-durch-formales-nicht-formales-und-informelles-lernen>.

129. Podiumsdiskussion am 18. Juli 2024. The masks we wear: Exploring the interplay of multilingualism, personality and emotions. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: https://www.ikk.uni-muenchen.de/aktuelles/podiumsdiskussion-am-18_07_024/index.html.

130. Pressemitteilung Nr. 089 vom 11. März 2025. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/03/PD25_089_213.html

131. Rostoka M., Guraliuk A., Cherevychnyi G., Vyhovska O., Poprotskyi I., Terentieva N. Philosophy of a Transdisciplinary Approach in Designing an Open Information and Educational Environment of Institutions of Higher Education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2021. Vol. 13. Issue 3. Pp. 548-567. DOI: doi.org/10.18662/rrem/13.3/466.

132. Rostoka M., Guraliuk A., Terentieva N., Piontkivska O., Bondarenko T. Information and educational environment for training specialists of socio-economic professions in higher school. *Edulearn*. 2021. N 21. Proceedings. Pp. 5142-5151. DOI: [10.21125/edulearn.2021.1061](https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1061).

133. Schlehe J. Transkulturalität in der Ethnologie: neue Forschungsbeziehungen. URL: https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh_texte/04schlehe240605.pdf

134. Schmitt G. Hinweise für den Unterricht und zusätzliche Stützmaßnahmen. Allgemeine Prinzipien. In W. K. Roth (Hrsg.), *Ausländerpädagogik*. Band I: Unterricht und Elternarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, 1985. S. 72–82.

135. Schondelmayer A. Glossar Interkulturelle Pädagogik. Ein Projekt von Studierenden der Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Anne-Christin

Schondelmayer. Freie Universität Berlin. URL: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/ehemalige/interkulturell/materialien/glossar_interk_paedagogik/index.html.

136. Seminar Internationales Projektmanagement: Projekte erfolgreich planen und umsetzen. URL: https://www.ikud-seminare.de/seminare/seminar-internationales-projektmanagement.html?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwiaa2BhAiEiwAQBgyHg wU4rRu06ilPmki6wHf2aWEzVjbM5HE54NirrJu6FOtCbQDR4XkqhoC1OQQA vD _BwE.

137. Singer-Brodowski M. Non-formales und informelles Lernen für Nachhaltigkeit in Wert setzen. URL: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/experteninterviews_executive_summaries_non_formales_0.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

138. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Personal an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.4 – 2017. S. 18, URL: https://www.destatis.de/DE/Home/_inhalt.html

139. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Prüfungen an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.2 – 2017. S. 11. URL: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00041050/2110440177004.pdf

140. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.1 – Wintersemester 2017/2018. URL: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00041035/2110410187004_Korr14092018.pdf

141. Stiftung Mercator. Who we are. Official Site. URL: <https://www.stiftung-mercator.de/en/who-we-are/>

142. Studiengänge mit Doppelabschluss. DAAD. URL: <https://www.daad.it/de/studieren-forschen-in-deutschland/studieren-in-deutschland/studiengaenge-mit-doppelabschluss>.

143. Topuzov O., Malykhin O., Usca S., Aristova N. Ukrainian-Latvian Comparative Studies on University Education: Common European Values and Current Challenges'. *Society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Pp. 696–706. DOI: 10.17770/sie2021vol1.6423.
144. Transkulturelle Kompetenz: Was, wenn wir uns auf die Entwicklung von Gemeinsamkeiten konzentrieren? Kolloquiumsvortrag. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: https://www.ikk.uni-muenchen.de/aktuelles/kolloquiumsvortrag-27_06_24/index.html.
145. Ukraine Digital. Technische Universität Berlin. URL: <https://www.tu.berlin/international/strategie/projekte/ukraine-digital>.
146. UNESCO Associated Schools Good Practices in Education for Sustainable Development. UNESCO 2009. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153319>.
147. Usca S., Malykhin O., Aristova N. Students' Views on Higher Education Transformations Caused by the Covid-19 Pandemic: A Comparative Study for Latvia and Ukraine. *Society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference 1. 2023*. 210–221. DOI: 10.17770/sie2023vol1.7110.
148. Virtuelle Seminarplattform. Ludwig-Maximilians Universität München. URL: https://www.edu.lmu.de/spe/studium_lehre/virtuelle_seminare/index.html
149. Weber B. Modulhandbuch. Master of Education. Unterrichtsfach Wirtschaft-Politik Lehramt HRSGE/SP; Unterrichtsfach Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften Lehramt GymGe; Unterrichtsfach Politik Lehramt BK. URL: https://hf-studium.uni-koeln.de/sites/hf-studium/user_upload/Modulhandbuecher_MHB/MHB_LA_M.Ed/M.Ed._UF_Politik_LA_BK/MED_MHB_SOWI-WIPO_Stand_20220718.pdf.
150. Weber B. Modulhandbuch. Intermedia. Master of Education. Universität zu Köln. 2021. 30 S. URL: https://hf-studium.uni-koeln.de/sites/hf-studium/user_upload/MHB_MA_Intermedia_220608.pdf.

151. Wintersemester 2024/2025: Studierendenzahl weitgehend unverändert zum Vorjahr. URL:

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24_447_21.html

152. Wissenschaft, Diversität und Initiative. Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften. URL: <https://www.tu-chemnitz.de>.

153. Zirkel S. The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record*. 2008. Vol. 110. № 6. P. 1147– 1181.

154. Zusatzfach "Interkulturelle Pädagogik". Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät. URL: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/paed-vergleichende-bildungsforschung/zusatzfach-interkulturelle-padagogik/>

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено комплексне педагогічне дослідження тенденцій розвитку полікультурної освіти студентів університетів у Федеративній Республіці Німеччині та зроблено висновки:

1. У дисертації з'ясовано витоки появи та становлення полікультурної освіти в Німеччині, виокремлено три етапи в історії її розвитку: : I етап – 1871-1945 рр.; II етап – 1945-1990 рр., III етап – 1990 – по теперішній час. Так, перший із них характеризувався збільшенням в країні трудових мігрантів, об'єднанням німецьких земель в єдину імперію та прийняттям її Конституції, переорієнтацією освітнього процесу на розвиток індивідуальних здібностей та талантів здобувачів. Виділення другого історичного етапу зумовлено розділенням Німеччини після її поразки у війні на дві держави, причому освіта у Федеративній Республіці Німеччині розвивалась за західною моделлю, а в Німецькій Державній Республіці – за радянською моделлю. На зазначеному етапі виникло багато нових інституцій (Рада ЄС, Європейська комісія, Європейський моніторинговий центр тощо), які значною мірою впливали на розвиток полікультурної освіти в Європі й, зокрема, у Німеччині. На третьому виділеному історичному етапі у ФРГ спостерігалось загострення проблеми зовнішньої міграції через значне збільшення кількості мігрантів у країні, що зумовило необхідність забезпечення культурної адаптації німців до нових реалій, а як наслідок – прийняття нових нормативних документів, що регламентували здійснення полікультурної освіти студентів університетів у цій державі.

2. У процесі здійснення наукового пошуку досліджено ступінь наукової розробленості проблеми розвитку полікультурної освіти студентів університетів у ФРГ, на підставі аналізу й зіставлення наукових праць українських та українських учених узагальнено й систематизовано ключові теоретичні положення вчених з окресленої проблеми, визначено сутність та зміст полікультурної освіти студентів сучасних університетів. Як визначено в

дисертації, полікультурна освіта в ЗВО являє собою процес формування у студентів уявлень про різноманіття моделей культурних вимірів, позитивного ціннісного ставлення до культурних відмінностей, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних для здійснення продуктивної взаємодії із представниками різних культур, готовності до культурного взаємозбагачення.

Під час проведення дослідження визначено такі основні функції полікультурної освіти: філософсько-культурологічна (проявляється в розвитку полікультурної етнічної свідомості й самосвідомості особистості); етико-гуманістична (реалізується в розбудові сучасного полікультурного середовища та становленні етики міжкультурної комунікації на засадах гуманізму); гуманітарно-гностична (вимагає розвитку у студентів інтересу до власної національної та інших культур); рефлексивно-виховна (забезпечує усвідомлення та прийняття здобувачами освіти культурного різноманіття як передумови успішного розвитку суспільства, формування в них умінь формувати власні етичні уявлення й оцінки, прищеплення навичок гуманної поведінки в полікультурному просторі); особистісно-розвивальна (проявляється в активізації особистісного розвитку кожного студента, розширенні системи його потреб і інтересів у царині культури, мотивування його до сприйняття себе як унікальної індивідуальності й носія певної культури).

Визначено, що здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів забезпечує виконання таких основних завдань: забезпечення усвідомлення суб'єктами навчання власного етноцентризму; формування у студентів неупередженого ставлення до невідомих фактів, звичаїв, моделей поведінки людей у полікультурному світі; розвиток в кожного учасника освітнього процесу полікультурної толерантності; спонукання студентів до прийняття власної етнічної приналежності, що проявляється в поважливому та ввічливому ставленні до культурних особливостей рідного народу; формування в майбутніх фахівців готовності до боротьби з різними формами расизму; розвиток у кожної особистості здатності виявляти специфічні культурні

особливості, інтереси, прагнення різних етнічних груп з одного боку та загальні культурні властивості представників різних етнічних груп; заохочення прояву майбутніми фахівцями полікультурної солідарності, готовності до налагодження співпраці з різними етнічними групами в контексті виконання навчальних завдань; забезпечення опанування студентами практикою дієвого, розумного управління конфліктами, що виступає запорукою успішної взаємодії з представниками різних культур; актуалізація визнання студентами можливості взаємного культурного збагачення під час взаємодії з різними етнічними та культурними групами; формування у здобувачів відчуття «ми-ідентичності».

У науковій роботі визначено основні закономірності реалізації полікультурної освіти: одночасне здійснення цілеспрямованого та спонтанного впливу на полікультурний розвиток особистості; попереднє моделювання процесу полікультурної освіти, що дає змогу цілісно уявити досліджуваній об'єкт; визначення змісту полікультурної освіти актуальними потребами суспільства; обумовленість особистих якостей мотивами, потребами та здібностями людини. Також у дисертації уточнено основні принципи, якими слід керуватися в процесі здійснення полікультурної освіти студентів: гуманізму, що вимагає виховання кожного з них як високоморальної особистості з гуманістичною установкою; діалогу культур, спрямований на активізацію їх ефективної взаємодії та гармонійного співіснування; полікультурності, що передбачає формування полікультурного світогляду учасників освітнього процесу; пріоритетності в опануванні етичних цінностями студентами, що забезпечує виховання в них високих моральних якостей; готовності уживатися в соціумі з представниками різних верств населення, інших релігій, етносів, рас; здатності до співробітництва; відсутності суперечностей між системами навчання та виховання представників домінуючої нації та меншин, які проживають на території країни; розуміння наявності різних культур в одному соціумі та необхідності їх тісних взаємозв'язків; виховання у студентів

толерантності щодо культурних відмінностей між людьми; конструктивної взаємодії з носіями інших культур.

У науковій роботі також виявлено характерні ознаки здійснення ефективної полікультурної освіти студентів ЗВО: спонукання учасників освітнього процесу до цінування унікального культурного походження кожної людини, її ідентичності та накопиченого досвіду полікультурної комунікації, прояву поваги до культурного різноманіття; упровадження інклюзивного навчального плану, що передбачає вивчення здобувачами освіти матеріалів про різноманітність культур, співіснування в глобалізованому суспільстві різних мов, релігій, традицій, звичаїв, цінностей, вірувань і способів життя членів суспільства; навчання, орієнтоване на рівність, що передбачає надання доступу членів суспільстві до якісної освіти, незалежно від їхнього походження та культурних особливостей; розвиток міжкультурної компетентності студентів, що передбачає надання їм педагогічної підтримки для забезпечення правильного розуміння й адекватного оцінювання суб'єктами навчання різних культур, сприйняття кожної з них як значущої соціальної цінності; створення в університеті сприятливого для спільного навчання освітнього середовища, в якому всі здобувачі освіти почувають себе комфортно та психологічно захищеними, незалежно від їхнього культурного походження й національної ідентичності, надання їм можливості вчитися на чужому досвіді та проявляти взаємоповагу до культурних відмінностей здобувачів; розширення освітніх можливостей студентів через надання їм змоги досліджувати теми, пов'язані з їхньою власною культурою, керувати проєктами, пов'язаними з полікультурністю; залучення громади до здійснення полікультурної освіти студентів, що передбачає залучення їх не тільки до аудиторної, але й позааудиторної освітньої діяльності, здійснення ними соціально корисної роботи, пов'язаної із взаємодією з носіями різних культур.

3. У дисертації розкрито основні підходи до реалізації полікультурної освіти студентів університетів та тенденції її подальшого розвитку у

Федеративній Республіці Німеччині. Так, на основі узагальнення наукової літератури виокремлено такі підходи до організації цієї освіти в Німеччині: міграційний (полікультурна освіта спрямовується не на формування полікультурних знань студентів, а на розвиток в них здатності грамотно аналізувати різні культурні феномени з урахуванням їх наслідків для конкретних соціальних та суспільства загалом); плюралістичний (полікультурна освіта орієнтована на розбудову конструктивної взаємодії між викладачами та студентами, досягнення більшої узгодженості між організацією освітнього процесу та потребами студентів як носіїв різних культур, причому етнічні особливості студентів розглядаються з компенсаторної точки зору, забезпечення поширення культурного плюралізму як політичної стратегії збереження культурних відмінностей кожної етнічної групи та просування в суспільстві її групових інтересів); підхід з урахуванням культурних відмінностей (в основу здійснення полікультурної освіти покладено ідею про домінування культури більшості населення над культурою національних меншин, проте визнаються та приймаються культурні відмінності між учасниками міжкультурної взаємодії); бікультурний (в освітньому процесі реалізується стратегія навчання студентів у межах двох культур – рідної культури здобувача й основної культури країни, де він проживає й навчається, причому його компетентності в галузі іншої культури набуваються з опорою на рідну культуру); антропологічний (полікультурна освіта розглядається як органічний складник процесу соціалізації, за допомогою якого молоді люди оволодівають готовністю успішно влитися у внутрішнє середовище громади та у зовнішнє полікультурне середовище); blind-colour підхід (так званий «культурний дальтонізм») (в основу здійснення полікультурної освіти покладено ідеї визнання паритету між різними культурами, доцільності ігнорування сутнісних культурних, національних та етнічних відмінностей студентів для недопущення штучного поділу суспільства за етнічними ознаками). Представники кожного з названих підходів зосереджують увагу на висвітленні різних важливих аспектів полікультурної

освіти студентів німецьких університетів, але всі науковці вносять свою вагому лепту у вивчення цього складного соціально-педагогічного феномену.

У процесі здійснення наукового пошуку також виявлено основні тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у ФРГ. Як встановлено, загальними для розвитку вищої освіти в цій країні є тенденції глобалізації, варіативності, демократизації, гуманізації, відкритості, інституційної підтримки різноманітності й інтернаціоналізації, стратегічного розширення міжнародної співпраці, активізації мобільності студентів і викладачів. Також виокремлено основні тенденції розвитку у ФРГ формальної (удосконалення освітніх програм переважно магістерського рівня з підготовки спеціалістів у галузі полікультурної освіти; реалізація дуальних освітніх програм з університетами-партнерами інших країн; упровадження окремих освітніх компонентів програм з метою опанування здобувачами освіти інформації щодо феномену полікультурності в сучасному суспільстві) та неформальної (інтеграція через освіту, підтримка різноманітності, заохочення студентських ініціатив у проведенні різних полікультурних заходів, активний розвиток онлайн курсів полікультурної спрямованості; фокусування уваги майбутніх фахівців на вивченні й осмисленні глобальних викликів сьогодення) полікультурної освіти студентів німецьких університетів.

4. Під час проведення дослідження узагальнено досвід здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів. Зокрема, у багатьох університетах ФРГ ця освіта реалізується на рівні магістерських програм (наприклад, освітня програма «Міжкультурна комунікація та освіта» – у Кельнському університеті, «Міжкультурна комунікація» – в університеті Людвіга-Максиміліана в Мюнхені, «Багатомовність і освіта» – у Гамбурзькому університеті, «Освіта, культура та антропологія» – в університеті Фрідріха Шиллера, «Міжкультурна освіта, міграція та багатомовність» в Педагогічному університеті Карлсруе тощо).

У німецьких університетах також активно впроваджують дво- та багатонаціональні освітні програми, що являють собою унікальну можливість інтернаціоналізації освіти та набуття студентами не тільки ґрунтовних знань за майбутнім фахом, але й міжкультурної компетентності, адже під час навчання в іншій країні відбувається тісна взаємодія з представниками інших культур. Прикладами дуальних програм між Німеччиною та Італією на рівні бакалавру є такі програми: «Ділове адміністрування. Економіка та маркетинг» (Аугсбурзький університет / Університет Модени та Реджо-Емілії), «Германо-італійські студії» (Боннський університет / Університет Флоренції; Регенсбурзький університет / Трієстський університет), «Економіка та менеджмент (Дрезденський технічний університет / Університет Тренто) тощо.

Також у межах реалізації різних освітніх програм студенти німецьких університетів вивчають окремі навчальні курси полікультурної спрямованості, наприклад такі: «Вступ до міжкультурної освіти / Освіта в міграційному суспільстві» (Університет Кайзерслаутерн-Ландау), «Антропологія глобалізації» (Гейдельберзький університет), «Полікультурна педагогіка» (Берлінський університет, Аугсбурзький університет, Ольденбурзький університет, Гамбурзький університет тощо).

Як встановлено, у багатьох німецьких університетах створено спеціальні освітні підрозділи, які роблять вагомий внесок у здійснення полікультурної освіти студентів. Наприклад, на базі Центру міжнародної освіти, що функціонує при Мюнхенському університеті, викладачі університети та запрошені фахівці проводять лекції та інші заходи, спрямовані на розвиток полікультурності в освіті. Цікавим є також досвід Технічного університету землі Рейнланд-Пфальц Кайзерслаутерн-Ландау, де проводять віртуальні семінари для студентів з проблеми полікультурності.

Студентів університетів у ФРГ активно також залучають до участі в різних формах неформальної полікультурної освіти, наприклад у конкурсах, федеральних програмах, створенні тематичних проєктів з питань

полікультурності (наприклад, «Діяти демократично», «Згуртованість через участь» тощо). Елементи полікультурної освіти впроваджуються в проектах мережі шкіл-партнерів UNESCO (зокрема, у проекті «Цікаві практики задля постійного розвитку», який було започатковано між студентами університетів Намібії та Німеччини. Для молоді також регулярно організують конференції та спеціальні тренінги з таких актуальних тем, як полікультурність, недопущення дискримінації, вивчення прав людини в демократичному світі тощо.

Крім того, здійсненню полікультурної освіти студентів німецьких ЗВО сприяє також діяльність організації IKUD Seminare, яка виступає за полікультурність в освіті та є професійною відповіддю на зростаючий попит на навчання, тренінги та консультаційні послуги у сфері міжнародного співробітництва. Варто також відзначити гру **«П'ять культур»**, що проводять тренери IKUD Seminare й яка являє собою інтенсивну, практико-орієнтовану й теоретично обґрунтовану симуляцію полікультурного навчання. Для залучення студентів-іноземців до культури та традицій Німеччини для них проводять спеціальні семінари з міжкультурної комунікації, організують мовні курси та інші заходи.

5. У дисертаційній роботі окреслено перспективні напрями творчого застосування педагогічно значущих теоретичних і практичних напрацювань німецьких педагогів з проблеми здійснення полікультурної освіти студентів університетів у вітчизняних закладах вищої освіти. Зокрема, було виокремлено такі: створення освітніх програм та окремих навчальних курсів полікультурної спрямованості за німецькою моделлю на бакалаврському й магістерському рівнях; розширення географії щодо розробки та впровадження освітніх програм, що забезпечують професійну підготовку фахівців у галузі полікультурної освіти; в усіх освітніх програмах розширення кількості вибіркового навчальних дисциплін, спрямованих на формування полікультурної компетентності здобувачів освіти; активізація взаємодії із зарубіжними університетами-партнерами з метою створення дуальних освітніх програм та підсилення

академічного обміну здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників; організація на базі провідних закладів вищої освіти тематичних лекцій, семінарів та веркшопів, ознайомлення студентів із діяльністю DAAD із метою більш активного залучення до програм академічної мобільності; залучення студентів до різних форм неформальної полікультурної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання здійснення полікультурної освіти студентів університетів в інших розвинених країнах світу, підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для її реалізації, а також надання викладачами дієвої педагогічної підтримки здобувачам освіти в оволодінні ними полікультурною компетентністю.

ДОДАТКИ**Додаток А****СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ****Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації****Публікації у фахових виданнях України:**

1. Кривко М. Ю. Визначення поняття «полікультурна освіта» у наукових працях вітчизняних і німецьких учених. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: Клас. приват. ун-т, 2023. Вип. 89. С. 28-32. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/89/5.pdf>.
2. Кривко М. Ю. Нормативно-правова база полікультурної освіти в Німеччині. *Вісник науки та освіти*. 2023. Вип. 10(16). С. 663-674. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-663-674](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-663-674)
3. Кривко М. Ю. Полікультура освіти як невід’ємна складова вищої освіти в Німеччині. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. №1(62). С. 18-21. DOI: 10.15587/2706-5448.2025.325715.
4. Кривко М. Ю. Полікультурна освіта в Німеччині як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64. Т. 1. С. 21-24. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.3>.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Кривко М. Ю. Міжнародно-правовий захист нематеріальних культурних цінностей під егідою ЮНЕСКО. *Від громадянського суспільства – до правової держави*: збірник тез матер. XIV Міжнар. наук. конф. молодих

вчених та студентів (Харків, 27 квітня 2018 р.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. С. 214-217.

6. Кривко М. Ю. Переваги освітньо-культурної глобалізації в сучасному євразійському просторі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 12 грудня 2019 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: «Мітра», 2020. С. 268-273.

7. Кривко М. Історичні передумови виникнення та становлення полікультурної освіти в Німеччині. *Європейський вектор розвитку вищої освіти України*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14–15 листоп. 2023 р.) *Дидаскал*. № 24. Полтава, 2023. С. 108-110.

8. Ткачова Н. О., Кривко М. Ю. Неформальна освіта в полікультурному просторі Німеччині. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матер. III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (Київ, 7-8 листоп. 2023 р.). Київ, 2024. С. 208-211.

9. Kryvko M. Cultural awareness and expression competence as key competence in educational policy of the european union. Topical issues of practice and science. *Abstracts of XXVI International Scientific and Practical Conference*. London, 2021. P. 360-363.

10. Kryvko M. Cultural interaction as a prospect of higher education in Ukraine. *Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя*: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Філологічні й педагогічні студії. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 118-120.

11. Kryvko M. Current tendencies and pedagogical approaches in Ukrainian education. *Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя*: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Філологічні й педагогічні студії. *Філологічні й педагогічні студії*. Київ: ППАВІАЗ, 2020. С. 120-122.

12. Kryvko M. Educational policy of the European Union. *Abstracts of XII International Scientific and Practical Conference*. La Rochelle, France 2020. P. 281-286.

13. Kryvko M. Implementation of the Association Agreement of Ukraine and the EU in the field of education as a response to new challenges in higher education in Ukraine. Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 137-139.

14. Kryvko M. International Legal Instruments of the 2003 UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage in Teaching EFL. Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя: матер. Міжнар. наук.-практ. онлайн конф. Київ: ПП АВІАЗ, 2020. С. 184-186.

Додаток Б

Дані про кількість закладів вищої освіти різного типу в ФРГ

(за даними прес-релізу № 447 від 28 листопада 2024 року)

Hochschularten (Wintersemester)

Bereich	2022/2023	2023/2024	2024/2025 ¹
Hochschulen insgesamt	423	428	421
<u>Universitäten</u>	108	109	109
<u>Pädagogische Hochschulen</u>	6	6	6
<u>Theologische Hochschulen</u>	16	16	16
<u>Kunsthochschulen</u>	52	52	52
<u>Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen)</u>	211	215	208
<u>Verwaltungsfachhochschulen</u>	30	30	30

1: Vorläufige Ergebnisse.

Stand 31. März 2025

(<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html>)

Українською мовою:

1. Університети
2. Педагогічні коледжі
3. Теологічні коледжі
4. Художні школи
5. Університети прикладних наук (крім коледжів державного управління)
6. Адміністративні коледжі

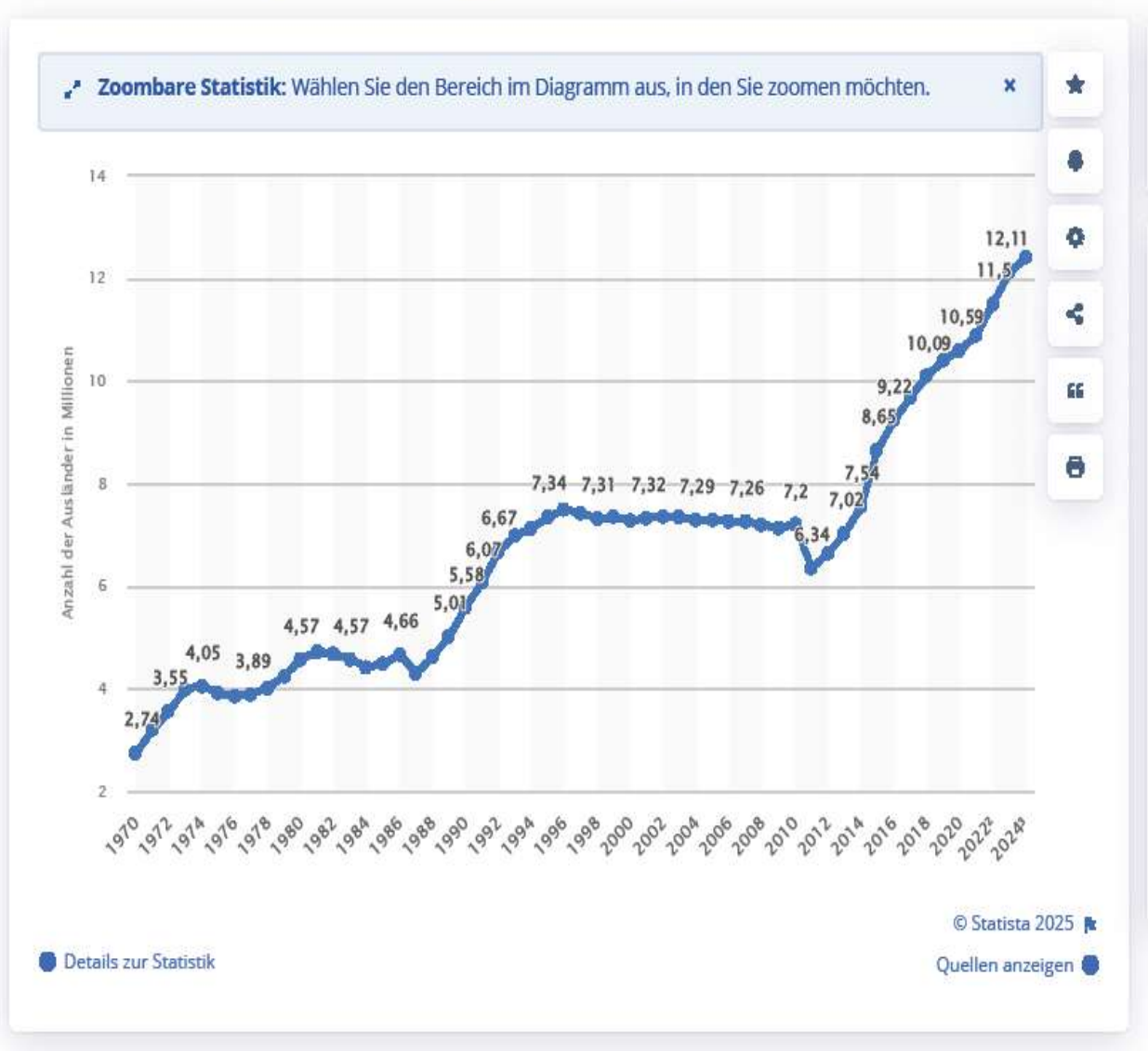
Динаміка змін у кількості іноземців у ФРГ протягом 1970 – 2024 років (у мільйонах)

(Опубліковано дослідницьким відділом Statista в квітні 2025 року)

Gesellschaft › Demographie

Anzahl der Ausländer in Deutschland von 1970 bis 2024

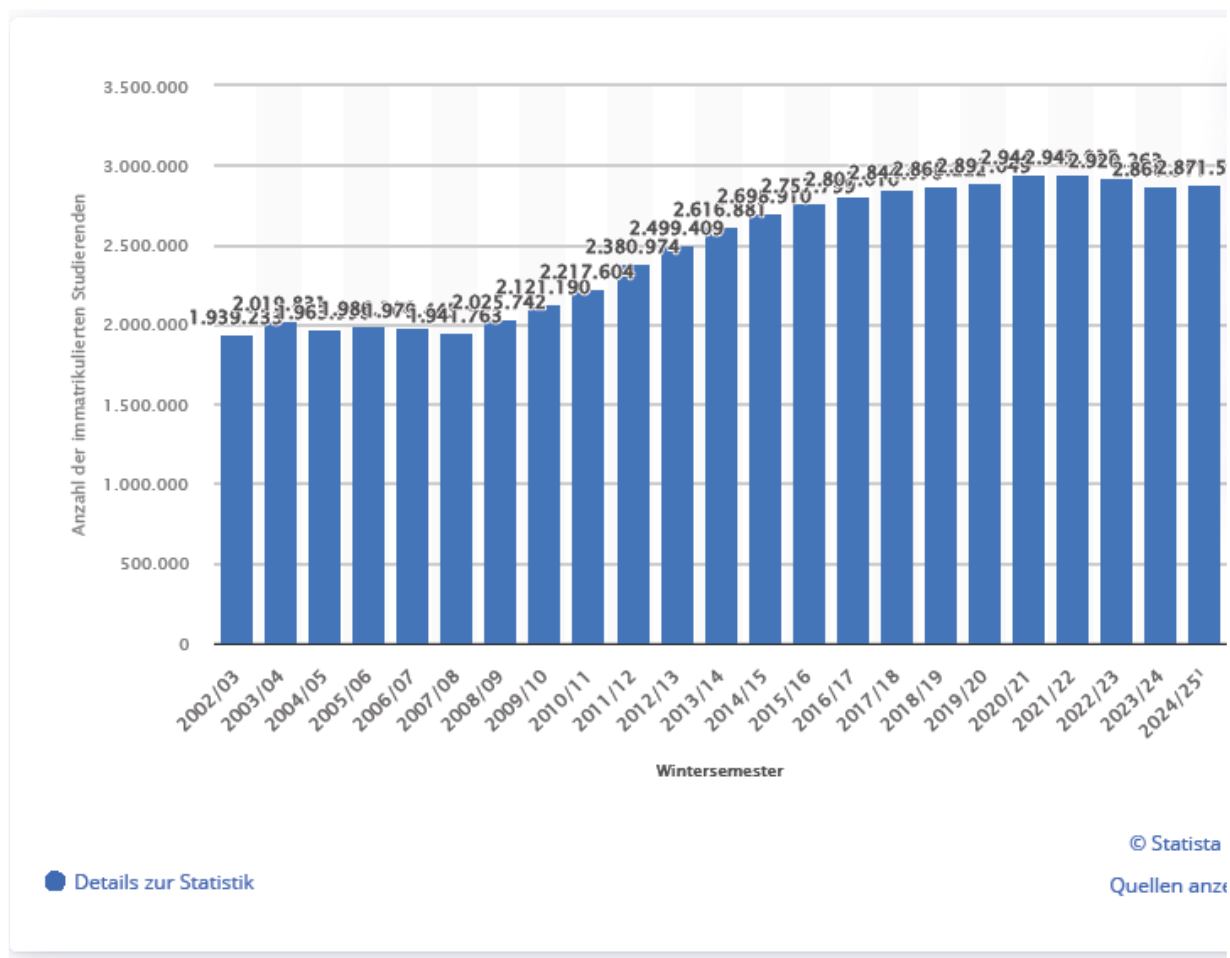
(in Millionen; gemäß Bevölkerungsfortschreibung)



(<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1219/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-seit-dem-jahr-1970>)

Динаміка змін у кількості студентів університетів Німеччини у зимових семестрах з 2002/2003 по 2024/2025 навчальний рік

Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2024/2025



(<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen>)

**Дані про кількості студентів в університетах у різних землях
(за даними прес-релізу № 447 від 28 листопада 2024 року)**

Studierende an deutschen Hochschulen nach Bundesländern

Land	Wintersemester 2024/2025 ¹		Wintersemester 2023/2024		Veränderung in %	
	insgesamt	weiblich	insgesamt	weiblich	insgesamt	weiblich
Baden-Württemberg	354 503	177 253	351 259	174 918	0,9	1,3
Bayern	412 338	204 545	405 492	201 165	1,7	1,7
Berlin	200 527	104 021	200 440	104 092	0,0	-0,1
Brandenburg	52 216	26 137	51 468	26 430	1,5	-1,1
Bremen	39 055	20 611	37 509	19 451	4,1	6,0
Hamburg	121 271	66 228	119 245	64 655	1,7	2,4
Hessen	242 381	122 366	245 590	123 545	-1,3	-1,0
Mecklenburg-Vorpommern	36 023	19 686	37 081	20 002	-2,9	-1,6
Niedersachsen	190 364	98 632	190 674	97 906	-0,2	0,7
Nordrhein-Westfalen	711 069	353 185	717 963	354 389	-1,0	-0,3
Rheinland-Pfalz	110 048	58 746	112 550	59 869	-2,2	-1,9
Saarland	29 910	15 107	30 450	14 708	-1,8	2,7
Sachsen	103 225	51 566	103 444	51 292	-0,2	0,5
Sachsen-Anhalt	55 278	28 108	56 631	28 781	-2,4	-2,3
Schleswig-Holstein	61 964	31 104	64 129	32 104	-3,4	-3,1
Thüringen	151 384	91 008	144 386	87 174	4,8	4,4
Deutschland	2 871 556	1 468 303	2 868 311	1 460 481	0,1	0,5

1: Erstes vorläufiges Ergebnis.

(https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/11/PD24_447_21.html)

Зниження кількості студентів з зимового семестру 2021/2022 наразі зупинилося: на 0,1% більше студентів, ніж у зимовому семестрі 2023/2024. Кількість студентів першого курсу у 2024 році зростає третій рік поспіль: на 1,3% більше студентів першого семестру, ніж у 2023 навчальному році. Кількість студентів першого курсу зростає в галузі інформатики, машинобудування та електротехніки, але зменшується в галузі цивільного будівництва. Згідно з попередніми результатами Федерального статистичного відомства (Destatis), у поточному зимовому семестрі 2024/2025 навчального року в німецьких університетах

навчається загалом 2 871 600 студентів, що на 3 300 або 0,1% більше, ніж у зимовому семестрі 2023/2024 року (2 868 300). Це означає, що скорочення кількості студентів з попереднього піку в 2 946 100 у зимовому семестрі 2021/2022 року наразі зупинено. Однак у поточному зимовому семестрі в університетах та еквівалентних закладах вищої освіти навчається 1 676 100 студентів, що на 0,8% менше, ніж у попередньому році, водночас кількість студентів в університетах прикладних наук зросла на 1,5% до 1 100 000 порівняно з попереднім роком. Картина також неоднозначна серед типів ЗВО порівняно низькою кількістю студентів у зимовому семестрі 2024/2025: у художніх коледжах зафіксовано збільшення на 2,2% порівняно з попереднім роком до 37 900 студентів, тоді як кількість студентів в університетах прикладних наук для державного управління зменшилася на 1,9% до 57 600 порівняно з попереднім роком. Третє поспіль зростання кількості студентів першого курсу після мінімуму у 2021 році Згідно з попередніми результатами, кількість студентів першого семестру в університетах зросла на 1,3% порівняно з попереднім роком. У 2024 навчальному році (літній семестр 2024 та зимовий семестр 2024/25) 488 100 осіб вперше розпочали навчання в німецькому університеті, що на 6 100 більше, ніж у 2023 навчальному році (482 000), і це третє поспіль зростання. До 2020 року кількість студентів першого курсу скорочувалася протягом трьох років, головним чином через зменшення кількості молоді. Пандемія коронавірусу ще більше посилила цей розвиток у 2020 році, оскільки кількість іноземців, які приїжджають до Німеччини на навчання, різко скоротилася. З 2021 року кількість студентів першого курсу з-за кордону знову зростає, і у 2022 навчальному році це вперше призвело до позитивної динаміки загальної кількості студентів першого курсу. У 2023 році кількість нових студентів з німецьким атестатом про вступ до ЗВО знову зросла. Як розподілиться збільшення кількості студентів першого семестру у поточному 2024 навчальному році між німецькими та іноземними студентами, поки що неможливо визначити на основі перших попередніх результатів. Різний розвиток кількості учнів за перший семестр в окремих галузях навчання На сьогоднішній день інформація про кількість студентів першого семестру у 2024 навчальному році доступна для чотирьох обраних технічно орієнтованих напрямків навчання. З 46 100 студентами першого курсу, зарахованими на спеціальність «інформатика», що на 3% більше, ніж у 2023 навчальному році. У галузі машинобудування/технології процесів розпочали навчання 23 800 студентів першого курсу, що на 4% більше, ніж попереднього року. Найбільше відсоткове збільшення кількості студентів першого семестру порівняно з попереднім роком спостерігалось в галузі електротехніки та інформаційних технологій – +6%. У поточному навчальному році на цей напрямок навчання зараховано 14 200 студентів першого семестру. Однак у галузі цивільного будівництва кількість студентів першого семестру зменшилася на 2,4% до 10 400 порівняно з попереднім роком.

Динаміка змін в кількості іноземних студентів в університетах ФРГ

(за даними прес-релізу № 089 від 11 березня 2025 року)

Pressemitteilung Nr. 089 vom 11. März 2025
(https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/03/PD25_089_213.html)

- **Insgesamt 491 400 Studienanfängerinnen und -anfänger und damit 2,0 % mehr als im Studienjahr 2023**
- **Zahl deutscher Erstimmatrikulierter sinkt im Vorjahresvergleich um 1,1 %**
- **Gesamtstudierendenzahl im Wintersemester 2024/2025 mit 2 868 600 Studierenden fast unverändert zum Vorjahr**

WIESBADEN – Im Studienjahr 2024 (Sommersemester 2024 und Wintersemester 2024/2025) haben sich 491 400 Studienanfängerinnen und Studienanfänger erstmals für ein Studium an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) nach vorläufigen Ergebnissen weiter mitteilt, waren das 9 400 beziehungsweise 2,0 % mehr als im Studienjahr 2023. Dabei wurde der Anstieg alleine von den ausländischen Erstimmatrikulierten getragen. Deren Zahl stieg gegenüber dem Vorjahr um 13 100 oder 10 % auf 145 100, während die Zahl der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger (346 300) um 1,1 % zurückging.

Ausländeranteil an Erstimmatrikulierten seit 2014 von 22 % auf 30 % gestiegen

Nach den vorläufigen Ergebnissen ergab sich im Studienjahr 2024 ein Ausländeranteil an den Erstimmatrikulierten von rund 30 %. Zehn Jahre zuvor im Studienjahr 2014 hatte er noch bei 22 % gelegen. Im selben Zeitraum stieg die Zahl der ausländischen Studienanfängerinnen und -anfänger um 33 %, während sich die Zahl der deutschen Erstimmatrikulierten – vor allem demografisch bedingt – um 13 % verringerte. Die Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger sank damit im Zehnjahresvergleich von 2014 (504 900) bis 2024 um 2,7 %.

Jüngster Anstieg der Erstsemesterzahl verteilt sich ungleichmäßig auf Fächergruppen

Der Gesamtanstieg der Studienanfängerzahl um 2,0 % zwischen 2023 und 2024 vollzog sich in den Fächergruppen uneinheitlich. So fielen die Anstiege in den MINT-Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (+3,6 % auf 133 600) und Mathematik, Naturwissenschaften (+2,9 % auf 52 300) sowie in der Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (+3,0 % auf 28 900) überdurchschnittlich aus. In den MINT-Fächergruppen waren zugleich die stärksten Anstiege ausländischer Erstimmatrikulierter zu beobachten (Mathematik, Naturwissenschaften: +14 % auf 14 900; Ingenieurwissenschaften: +12 % auf 54 800). Demgegenüber verzeichneten die Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (+0,6 % auf

193 800) sowie Geisteswissenschaften (+0,4 % auf 49 700) unterdurchschnittliche Anstiege bei der Studienanfängerzahl. In der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft ging die Erstsemesterzahl im Vorjahresvergleich sogar um 1,2 % auf 15 500 zurück.

Gesamtzahl ausländischer Studierender im Wintersemester 2024/2025 um 5 % gestiegen

Die Gesamtzahl der Studierenden blieb im Wintersemester 2024/2025 mit 2 868 600 gegenüber dem Wintersemester 2023/2024 (2 868 300) nahezu konstant. Allerdings veränderte sich die Aufteilung in deutsche und ausländische Personen: Während die Zahl der deutschen Studierenden von 2 398 800 im Wintersemester 2023/2024 um 1,0 % auf 2 376 000 im laufenden Wintersemester 2024/2025 zurückging, erhöhte sich die Zahl der ausländischen Studierenden um 5 % von 469 500 auf 492 600.

Weitere Informationen:

Weitere Ergebnisse zu Studierenden an deutschen Hochschulen sind auf der Themenseite "[Hochschulen](#)" im Internetangebot des Statistischen Bundesamtes verfügbar. Einen Gesamtüberblick über die Bildungssituation in Deutschland von der Schule über die Berufsbildung bis zur Hochschule bietet die Themenseite "[Bildungsindikatoren](#)".

Endgültige Ergebnisse der Studierendenstatistik wird das Statistische Bundesamt im August 2025 veröffentlichen. Darin sind unter anderem auch Ergebnisse zu den ausländischen Studierenden nach einzelnen Staatsangehörigkeiten enthalten.

Переклад тексту прес-релізу № 089 від 11 березня 2025 року українською мовою:

На 10% більше іноземних студентів у 2024 навчальному році Поділитися сторінкою Прес-реліз № 089 Загалом 491 400 нових студентів, що на 2,0% більше, ніж у 2023 навчальному році. Кількість німецьких студентів, які вперше вступають до університетів, зменшилася на 1,1% порівняно з попереднім роком. Загальна кількість студентів у зимовому семестрі 2024/2025 року, яка становила 2 868 600 студентів, майже не змінилася порівняно з попереднім роком. ВІСБАДЕН – У 2024 навчальному році (літній семестр 2024 та зимовий семестр 2024/2025) 491 400 студентів першого курсу вперше зарахувалися на навчання до університету Німеччини. Згідно з попередніми результатами Федерального статистичного відомства (Destatis), це на 9 400 або 2,0% більше, ніж у 2023 навчальному році. Збільшення було зумовлене виключно першим зарахуванням іноземців. Їхня кількість зросла на 13 100 осіб, або на 10%, до 145 100 осіб порівняно з попереднім роком, тоді як кількість німецьких студентів-першокурсників (346 300) зменшилася на 1,1%. Частка іноземних студентів серед тих, хто вперше вступає, зросла з 22% до 30% з 2014 року. Згідно з попередніми результатами, частка іноземних студентів серед тих, хто вперше

вступив до університету у 2024 навчальному році, становила близько 30%. Десятьма роками раніше, у 2014 навчальному році, він все ще становив 22%. За той самий період кількість іноземних студентів, що навчаються, зросла на 33%, тоді як кількість німецьких студентів, які вперше навчаються, зменшилася на 13%, головним чином через демографічні фактори. Таким чином, загальна кількість нових студентів зменшилася на 2,7% за десятирічний період з 2014 року (504 900) до 2024 року. Нещодавнє збільшення кількості студентів першого семестру нерівномірно розподілене між предметними групами. Загальне збільшення кількості нових студентів на 2,0% між 2023 та 2024 роками відбулося нерівномірно за різними предметними групами. Збільшення кількості заявок у предметних групах MINT з інженерії (+3,6% до 133 600) та математики, природничих наук (+2,9% до 52 300), а також у предметній групі медицини/наук про здоров'я (+3,0% до 28 900) було вищим за середній показник. Водночас найбільше зростання кількості іноземних студентів, які вперше зараховуються, спостерігалось у предметних групах MINT (математика, природничі науки: +14% до 14 900; інженерія: +12% до 54 800). Натомість, у предметних групах права, економіки та соціальних наук (+0,6% до 193 800) і гуманітарних наук (+0,4% до 49 700) було зафіксовано зростання кількості нових студентів нижче середнього. У предметній групі мистецтва та історії мистецтв кількість студентів першого семестру навіть зменшилася на 1,2% до 15 500 порівняно з попереднім роком. Загальна кількість іноземних студентів зросла на 5% у зимовому семестрі 2024/2025 року. Загальна кількість студентів у зимовому семестрі 2024/2025 року залишилася майже незмінною на рівні 2 868 600 порівняно із зимовим семестром 2023/2024 року (2 868 300). Однак розподіл між німецькими та іноземними студентами змінився: тоді як кількість німецьких студентів зменшилася на 1,0% з 2 398 800 у зимовому семестрі 2023/2024 до 2 376 000 у поточному зимовому семестрі 2024/2025, кількість іноземних студентів зросла на 5% з 469 500 до 492 600. Додаткова інформація: Подальші результати щодо студентів німецьких університетів доступні на тематичній сторінці «Університети» на вебсайті Федерального статистичного відомства. Тематична сторінка «Показники освіти» пропонує вичерпний огляд освітньої ситуації в Німеччині, від школи через професійну освіту до вищої освіти. Федеральне статистичне відомство опублікує остаточні результати статистики студентів у серпні 2025 року. Це включає, серед іншого, результати щодо іноземних студентів за національністю.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

14.04.2025 № 1605/а-сп/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
КРИВКО Марини Юріївни
на тему «Тенденції розвитку полікультурної освіти студентів
університетів у Федеративній Республіці Німеччині»
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Довідка засвідчує, що впродовж 2023-2025 років в освітньому процесі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка використовувались наукові напрацювання дисертантки з проблеми розвитку полікультурної освіти у Федеративній Республіці Німеччині.

Під час викладання навчальних дисциплін (педагогіка; педагогіка старшої школи; основи педагогічної майстерності; вступ до германського мовознавства; мова, культура, суспільство; германські літератури в історико-літературному контексті; методика навчання німецької мови) до відома студентів доводилась інформація про історію та тенденції розвитку полікультурної освіти студентів університетів у ФРН, використовувались підготовлені дидактичні й методичні матеріали, спрямовані на формування полікультурної компетентності здобувачів освіти.

Отримані позивні результати виконаної роботи є підставою для висновку про те, що підготовлені дисертанткою матеріали, в яких проаналізовано теорію та перспективний досвід щодо здійснення полікультурної освіти студентів німецьких університетів, рекомендується широко застосовувати у вітчизняних закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Іллі Ріпина, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/198
10.04.2025

**Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
КРИВКО Марини Юріївни на тему
«Тенденції розвитку полікультурної освіти студентів
університетів у Федеративній Республіці Німеччині», поданого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Довідка засвідчує, що протягом 2023-2025 років в освітньому процесі студентів педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету впроваджувалися теоретичні напрацювання та методичні доробки аспірантки з проблеми розвитку полікультурної освіти у Федеративній Республіці Німеччині.

Зокрема, під час викладання навчальних дисциплін («Педагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Психологія та педагогіка вищої освіти з методики викладання», «Педагогічна компетентність і творчість викладача закладу вищої освіти», «Лідерство та інновації у вищій освіті: контентність порівняльної педагогіки») стали в пригоді рекомендації дисертантки про творче використання досвіду німецьких педагогів щодо здійснення полікультурної освіти студентів університетів.

Проведена робота сприяла розвитку інтересу майбутніх фахівців до проблеми полікультурної освіти особистості, успішному формуванню в них полікультурної компетентності. Позитивні результати зазначеної роботи є підставою для висновку про те, що підготовлені матеріали дисертації доцільно застосовувати в процесі здійснення полікультурної освіти у вітчизняних університетах.

Ректор



Ярослав КІЧУК

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 09:34:11 29.05.2025

Назва файлу з підписом: Дис Кривко.pdf.asice
Розмір файлу з підписом: 1.6 МБ

Перевірені файли:
Назва файлу без підпису: Дис Кривко.pdf
Розмір файлу без підпису: 1.7 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: КРИВКО МАРИНА ЮРІЇВНА
П.І.Б.: КРИВКО МАРИНА ЮРІЇВНА
Країна: Україна
РНОКПП: 2739519547
Організація (установа): ФІЗИЧНА ОСОБА
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 09:34:09
29.05.2025
Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"
Серійний номер: 5E984D526F82F38F040000001586CD018B355806
Алгоритм підпису: ДСТУ 4145
Тип підпису: Удосконалений
Тип контейнера: Підпис та дані в архіві (розширений) (ASiC-E)
Формат підпису: З повними даними для перевірки (XAdES-B-LT)
Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2025.02.05 13:00