**УДК 371.132(410) Сива Ю.В.**

**м. Тернопіль**

**АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ТА ПРОВІДНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ІДЕЙ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

***Анотація:*** *проаналізовано основні підходи щодо розуміння суті полікультурної освіти та розглянуто провідні концептуальні ідеї полікультурної освіти. Порівняльний аналіз суті різних концепцій полі-культурної освіти поданий у таблиці.*

***Annotation:*** *the main approaches to understanding the polycultural education essence were analysed and the leading conceptual ideas of polycultural education were examined.* *The comparative analysis of different polycultural education conceptions essence is given in a table.*

Важливою передумовою полікультурної освіти є становлення і розвиток демократичного суспільства, в якому посилюється боротьба з шовінізмом, расизмом, етнічним егоїзмом, і в той же час виявляється відвертість стосовно інших країн, народів та культур, здійснюється виховання в дусі миру та взаєморозуміння.

Метою статті є аналіз різних підходів щодо розуміння суті полікультурної освіти, аналіз провідних концептуальних ідей полікультурної освіти.

Значимою соціально-політичною детермінантою розвитку полі-культурної освіти є інтенсивний ріст інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, прагнення країн інтегрувати в світовий соціально-культурний та освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовний простір, в якому національні мови мають рівні права. З відкриттям кордонів між державами посилюється мобільність людей, їх мотивація до вивчення іноземних мов а також до встановлення і підтримки контактів всередині своєї країни та за її межами. Разом з цим, як вже зазначалося, посилюється проблема збереження національно-культурної своєрідності, що найяскравіше виявляється в розумінні полікультурної освіти в країнах, що розвиваються.

Як свідчить аналіз полікультурної освіти, наголошується на прагненні по-новому усвідомити свій життєвий стиль, особливості національного мислення, виховні традиції і т.д. У зв’язку з цим в європейській педагогіці з’явилися нові тенденції – прагнення подолати монокультурну, євроцентричну орієнтацію, скористатися досвідом неєвропейських народів.

Розвиток полікультурної освіти зумовлений не тільки сучасними історичними та соціокультурними передумовами, але і спирається на ряд традицій вітчизняної і зарубіжної філософії, педагогіки та психології.

Першоджерелом полікультурної освіти вважається програма “Панпедія”, розроблена Я. А. Коменським у XVI столітті. Великий чеський мислитель, опираючись на думку про спільність людей, їх потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотну частину “Панпедії” становлять настанови формування у дітей вмінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов’язки, поважати і любити людей.

Ідеї М. Реріха про “добродійний синтез” (“Жива етика”(1920-1947)), під яким він розуміє “єднання культур”, а також ідеї видатних істориків та філософів сучасності (М. Данилевський, Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковець) про цілісність культурно-історичного розвитку людства і наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів допомагають розумінню суті, цілей та функцій полікультурної освіти.

Для розуміння значення полікультурної освіти в становленні особистості важливе значення мають ідеї П. Каптєрєва про взаємозв’язок національного і загальнолюдського в педагогіці. П. Каптєрєв відносив мову, релігію, побут до особливостей педагогічного процесу, обумовлених національними цінностями. Він закликав розвивати в дітях відчуття приналежності до всього людства. Згідно П. Каптєрєва, педагогічна діяльність спочатку здійснюється на основі національного ідеалу, а потім трансформується в діяльність спрямовану на досягнення загальнолюдського ідеалу. У вихованні, підкреслював він “потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглянути їх ідеали і поповнити недоліки свого національного ідеалу цінними чужими властивостями: народне потрібно поєднувати з чужорідним, зі всенародним, загальнолюдським” [3].

Важливі ідеї щодо обґрунтування полікультурної освіти витікають з культурно-історичної теорії розвитку поведінки і психіки Л. Виготського (1925), згідно якої джерела і детермінанти психічного розвитку лежать в культурі, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки, як опосередкований процес, вчений вважав, що опосередкованість полягає в привласненні культурно-історичного досвіду і що кожна функція в культурному розвитку індивіда появляється двічі, спершу в соціальному плані, потім психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, потім всередині індивіда – як категорія інтрапсихічна.

Вивчення комплексу історичних і соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних та психологічних детермінант дозволяє виокремити найбільш поширені в світовій педагогіці підходи до розуміння суті полікультурної освіти.

Першим підходом є акультураційний. Він є дотичним до виникнення дефініції “полікультурна освіта”. Первинні теоретичні та практичні багатокультурні елементи, внесені до педагогічного життя різних країн в 60-70-их роках ХХ ст., відомі як багатоетнічна освіта (multiethnic education), що ставила за мету встановлення гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп. Проте, під впливом нової хвилі еміграції у 70-80-их роках ХХ ст. (США, Канада, Німеччина та ін.), ці багатоетнічні перспективи швидко зазнали концептуальних трансформацій і викристалізувалися в сучасне розуміння полікультурної освіти.

У рамках акультураційного підходу значна частина зарубіжних дослідників дотримуються думки про те, що полікультурна освіта має орієнтуватися па культуру переселенців. У. Боос-Нюнінг (1983) вказує, що теоретичне тлумачення поняття “культура мігрантів” (Migrantenkultur) є на сьогоднішній день центральним, але ще не вирішеним. Полікультурна освіта має орієнтуватися на вивчення традицій рідної культури, процесу трансформації цих традицій в рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів. Таке трактування суті полікультурної освіти припускає необхідність серйозного вивчення культури мігрантів, але уникає таких педагогічних норм як “взаємне культурне збагачення”. Узагальнюючим, на наш погляд, є тлумачення У. Зандфукса про те, що “полікультурна освіта розглядає культурні зміни і культурну дифузію, як необхідні процеси. Вона покликана надати допомогу та підтримку представникам обох контактуючих культур, виховуючи такі якості як взаємна відвертість, зацікавлення і терпимість” [12].

У межах акультураційного підходу центральне місце займає питання про культурну ідентичність (набір культурних форм, рис, характеристик) людини. При його аналізі полікультурна освіта базується перш за все на екзистенціалістських ідеях вільного вибору і трансцендентального сприйняття людини людиною.

У зарубіжній педагогіці в рамках акультураційного підходу поширена концепція бікультурної освіти, в основі якої лежить ідея про необхідність формування ідентичності іноземних студентів з груп мовних меншин. В. Фтенакіс дотримується думки про те, що “представники етнолінгвістичних меншин лише тоді зможуть стати дійсно бікультурними членами нового для них суспільства, коли вони усвідомлять свою власну лінгвістичну і культурну спадщину” [8]. Автор говорить про становлення “білінгвально-бікультурної ідентичності”. Цілі бікультурної освіти формулюються наступним чином: бікультурна освіта сприяє засвоєнню сформованих в сім’ї цінностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівнях, що забезпечує впевненість в суспільстві; бікультурна освіта має передбачати постійне порівняння двох культур та розвивати здатність виділяти і критично осмислювати цінності кожної культури, а також формувати свою власну культурну ідентичність.

Діалоговий підхід, заснований на ідеях відвертості, діалогу культур та культурного плюралізму. Суть цього підходу полягає в розгляданні полікультурної освіти як способу залучення до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів, інтегруватися в світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір.

Існування людини є завжди “спів-буттям” з іншими людьми. Це стає початковою передумовою і виступає як основний принцип для всіх різновидів філософії діалогу. Діалог як спосіб спілкування людей в його науковому осмисленні був введений ще Сократом і використаний як метод отримання знань. У основі сократівського методу знаходиться перехід від буденних уявлень до рівня філософського осмислення проблеми в послідовних узагальненнях.

Тема діалогу стосовно культури вперше виникла на початку XX століття в роботах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтіна. Пізніше проблема “діалогу культур” піднімалася в працях Л. Баткіна, М. Кагана, на межі 80-90-их pоків – в працях П. Гайденко, В. Біблера та інших.

Діалогічність – це особлива якість культури, прагнучої до цілісності. Цю якість забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, кам’яніння і ритуалізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, перейняти чужий досвід, завжди шукає балансу, компромісу.

Світ – це відмінність, а тому необхідне єднання культурного різноманіття. Діалог, що являється фундаментальним принципом життєдіяльності культур, вказує на істотну потребу однієї культури в іншій. М. Бахтін писав: “Ми задаємо чужій культурі нові запитання, яких вона сама собі не задавала, ми шукаємо в ній відповіді на ці запитання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи свої нові сторони, нові смислові глибини. При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються” [1].

Для осмислення філософії сучасної полікультурної освіти безумовно цікавим є підхід В. Біблера (1988) до трактування культури як цілісної людської діяльності, на підставі якої виростають основні форми духовної самодетермінації нашої свідомості. У розумінні діалогічної школи B. Біблера (1988), культура утворюється в міжлюдських відносинах і включає в себе ціннісні, знакові, інституційні складові.

Короткий виклад концепції “діалогу культур”, основних її констант є продуктивним для розгляду її значення в теорії полікультурної освіти. Однією з основних переваг теорії “діалогу культур” є її принципова відмова від монологічності в мисленні. З монологом закономірно пов’язуються авторитарність, директивність, нетерпимість до чужого слова і думки, одним словом все те, що неприйнятно для теорії полікультурної освіти.

У руслі діалогового підходу А. Шафрікова розглядає полікультурну освіту як “сучасну тенденцію світового процесу, що затверджує ідею, що в основі світової цивілізації лежить безліч незалежної самостійної суті”. Вона вважає поняття “полікультурна освіта” найбільш ємним з усіх пов’язаних з ним термінів. Розкриваючи суть полікультурної освіти, А. Шафрікова підкреслює, що вона направлена на збереження та розвиток всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, що існують в даному суспільстві і базується на принципах діалогу та взаємодії різних культур. Вона розглядає полікультурну освіту в міжнародному і міжнаціональному контекстах як взаємозв’язок різних культурних середовищ в сфері освіти [6].

Близьку позицію займає Т. Менська, відзначаючи, що “полікультурна освіта не тільки означає різне для різних людей в суспільстві, але і загалом на глибинному рівні обумовлена економічними реаліями та ідеологією різних соціумів” [4].

До діалогового підходу відноситься діяльнісна концепція полікультурнї освіти, автори якої (Є. Тарасов та Ю. Сорокін) вважають, що чужа культура засвоюється тільки в процесі якої-небудь діяльності. На їх думку, “здійсненню діяльності передує етап орієнтування в умовах діяльності: на цьому етапі відбувається усвідомлення засвоюваних фрагментів чужої культури, “переформування” чужої культури в термінах свого лінгвокультурного досвіду. Таким же чином пізнається не тільки чужа культура, але і раніше невідомі фрагменти своєї культури: відбувається перенесення розумових дій, відпрацьованих в одній сфері діяльності, в іншу сферу, коли будь-яке завдання не може бути вирішене відомими способами” [5]. У цьому ж дусі висловлюється і Г.Поммерін (1984). Автор визначає полікультурну освіту як педагогічну відповідь на реальність мультикультурного суспільства, як відкриту діяльнісно-орієнтовану концепцію, що сприймає всі суспільні зміни і що ініціює інноваційні процеси. Дану точку зору поділяє чимало зарубіжних дослідників полікультурнї освіти (М.Хоман, У.Зандфукс, Р.Ціммер). Зокрема М. Хоманн виділяє два основні напрями полікультурної освіти: по-перше, сумісне вирішення міжкультурних конфліктів, існування яких повинне бути визнане та усвідомлене, по-друге, збагачення за рахунок діалогу з чужими культурами [10].

Згідно сучасного розуміння проблеми, цілі та завдання полікультурної освіти мають охоплювати не лише міжкультурні відносини в рамках своєї країни, але і в рамках всього світового простору. Як підкреслює М.Kрюгер-Потратц, “полікультурна освіта покликана допомогти людям орієнтуватися в суспільстві, в якому все життя визначається етнічною, мовною, релігійною та соціальною гетерогенністю, і ця залежність буде ще чіткіше виражена в майбутньому. Освіта повинна навчити людей поводитися з цим різноманіттям і знайти в ньому своє місце” [11].

Цінним є визначення полікультурної освіти X.Томаса: “полікультурна освіта є необхідною, коли особистість прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему сприйняття, пізнання, мислення, їх систему цінностей та вчинків, прагне інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і змінити її відповідно до чужої культури. Полікультурна освіта спонукає до аналізу системи власної культури разом з пізнанням чужої культури” [14]. Таке розуміння дозволяє виділити різні рівні полікультурної освіти або ступені залучення до чужої культури: від розуміння до запозичення деяких зразків діяльності і селективного їх застосування. Дані рівні можуть відповідати окремим етапам в процесі полікультурної освіти, або бути її кінцевим результатом.

Зарубіжну концепцію мультиперспективної освіти можна віднести до діалогового підходу. Її автори Х.Гепферт та У.Шмідт вимагають перегляду освітніх програм шкіл і вузів з метою подолання монокультурної орієнтації. Х.Гепферт підкреслює, що про полікультурність освітньої програми недостатньо судити по ступеню представленості в ній чужих культур. Важливішим є те, як ці культури представлені, а також наскільки інтенсивно реалізується ідея діалогу культур у змісті освіти у вищій та середній школі. Х.Гепферт сформулював критерії, яким мають відповідати освітні програми. “Інші народи і культури повинні розглядатися не як об’єкти, а як історичні суб’єкти. Необхідно показувати представників інших культур в їх життєвій ситуації, разом iз їх стилем життя, традиціями, особливостями і життєвими обставинами” [9]. Таким чином автор закликає до повної переорієнтації процесу навчання – зокрема, від подієвої історії до соціальної.

У.Шмідт (1987), як і Х.Гепферт розглядає полікультурну освіту в загальному контексті теорії освіти, додаючи до цього підходу культурно-політичний і соціальний аналіз ситуації. Результатом його досліджень стала освітня програма “Міжкультурне навчання” (“Interkulturelles Lernen”). Подібно Х.Гепферту, У.Шмідт (1987) хоче зробити процес навчання відкритим щодо різних перспектив. Він виходить з того, що міжкультурна комунікація містить багатство та різноманіття мислення і сприяє загальному розвитку особистості завдяки елементам, присутнім в чужих культурах.

В цілому Х.Гепферт та У.Шмідт бачать мету полікультурної освіти в тому, щоб дати уявлення про те, що відбуваються в світі різносторонніх культурних обмінних процесів та багаторівневій структурі кожної культури. Інші народи повинні розглядатися не як об’єкти, а як історичні суб’єкти.

Аналіз діалогового підходу до полікультурної освіти завершуємо тезою філософа М.Лоского про світову культуру як синтез кращих досягнень національних культур різних народів, що населяють нашу планету: “Національна культура набуває популярності у всьому світі тоді, коли цінності, розвинені в ній, стають досягненням всього людства. Культура світу, культура міжнаціонального спілкування – результати багатовікового розвитку загальнолюдської історії” [2].

Останнім часом підчас педагогічних дискусій щодо проблем полікультурної освіти з’являються концепції та окремі теоретичні положення, які умовно можна об’єднати в змістових межах соціально-психологічного підходу. Цей підхід на даний час знаходиться в процесі формування. Разом з тим, вже можна виокремити деякі його відмінні ознаки, найважливішою з яких є розуміння полікультурної освіти як особливого способу формування певних соціально-настановчих та ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють випускникові вищої школи здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію та проявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно їхніх носіїв.

Навчання міжкультурному взаєморозумінню не має обмежуватися інформацією про екзотичні аспекти іншої культури або пропагандою цінностей плюралізму. Потрібно зробити серйозну спробу зрозуміти хоч би одну конкретну іншу культуру.

У зарубіжній педагогіці соціально-психологічний підхід об’єднує такі неоднорідні концепції, як концепція антирасистського виховання, культурних відмінностей і соціального навчання.

Концепція антирасистського виховання сформувалася у Великобританії на початку 80-х років як альтернатива полікультурній освіті. Її виникнення було зумовлене різким поширенням випадків расової дискримінації і расових конфліктів в містах. Дану концепцію можна розглядати як реакцію на наслідки колонізації і міграційних процесів. Важливим поштовхом для розвитку даного підходу послужили праці К.Мулларда (1991), в яких він представив власну стратегію “зміни структури суспільно-виховної системи”. Разом з К.Муллардом представниками антирасистського напряму є П.Каррінгтон, М.Коул і С.Троун. Всі вони вважають концепцію антирасистського виховання не частиною, а альтернативою полікультурній освіті. На їх думку, в основі обох концепцій лежать абсолютно різні стратегії освітньої політики, що базуються на різних підходах та методах аналізу проблем. На думку K.Мулларда (1991), принципова різниця між полікультурною і антирасистською освітою полягає в тому, що всі педагогічні моделі, що відносяться до полікультурної освіти, в своїй основі зорієнтовані на культуру, тоді як концепція антирасистського виховання концентрується на структурі суспільства.

Останніми роками у Великобританії та інших країнах намітилася тенденція до зближення обох концепцій аж до їх об’єднання. Згідно слів Д.Лі (1992), антирасистське виховання є частиною полікультурної освіти за умов, що політичним чинникам буде приділено достатньо уваги. Про можливість об’єднання двох концепцій говорить і Ф.Коен (1988), виділяючи позитивні елементи і намагаючись подолати недоліки обох підходів. Метою полікультурної освіти він вважає розвиток здатності критично сприймати кліше, стереотипи, односторонні образи, що відносяться до інших людей та їх культур, виховання у школярів та студентів толерантного відношення до них.

У традиціях соціально-психологічного підходу витримана концепція так званих “культурних відмінностей”. Прихильники даної концепції П.Бордьє (1982), А.Меммі (1987), Б.Хакль (1993) та С.Гайтанідес (1994) формулюють наступні педагогічні цілі полікультурної освіти:

– розвиток терпимості відносно чужого способу життя та стилю поведінки, заснованої на розумінні відмінностей в культурній зовнішності людини, які можуть призвести до конфліктів між представниками різних соціальних прошарків;

– усвідомлення того, що культурні відмінності та чужі культури в цілому, впливають на емоційну сферу людини, стаючи джерелом її переживань;

– розвиток здатності диференціації всередині чужої культури, вміння оцінювати системи цінностей і норм за мірою їх історично-конкретної важливості для певних видів діяльності;

– формування здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення та цінностей.

Дослідники виокремлюють певні рівні полікультурної освіти: від ознайомлення з чужою культурою і виховання терпимості до неї до аналізу власної системи цінностей та пошуку нових масштабів та образів поведінки.

Особливості соціально-психологічного підходу відображено в концепції соціального навчання, що набула широкого поширення в Німеччині. Автори цієї концепції так окреслюють основні цілі полікультурної освіти: емпатію, солідарність і здатність вирішувати конфлікти. Згідно X.Есінгера та І.Графа, “емпатія має на увазі розуміння іншої людини, здатність поставити себе на її місце, побачити її проблеми її ж очима і відчувати до неї при цьому симпатію. Виховання емпатії вимагає в першу чергу стимулювання відвертості індивідуумів, їх готовності займатися іншими людьми, їх проблемами і визнавати їх відмінність” [7].

Відомими науковими дослідженнями полікультурної освіти як соціального виховання і навчання є праці Р.Шмітта, який розкрив психологічні передумови полікультурної освіти. Р.Шмітт формулює такі основні принципи соціального виховання:

1. Принцип виникнення нормативних розбіжностей, який передбачає обережне поводження з відмінностями іншої культури та її представників;

2. Принцип “соціальної близькості” – передбачає обговорення актуальних, існуючих проблем та ситуацій, з метою їх співставлення з власним досвідом [13].

Необхідною основою полікультурної освіти є соціальні компетенції. Якщо соціальний клімат педагогічного закладу буде не достатньо благополучним, то і шанси полікультурної освіти будуть низькими. Проблема полягає в тому чи можна реалізувати полікультурну освіту повною мірою в межах лише соціального навчання.

Співвідношення проаналізованих підходів з відповідними концепціями, цілями та провідними ідеями відображено в таблиці 1.

**Табл. 1**

**Порівняльний аналіз суті різних концепцій полікультурної освіти**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Концепції** | **Автори** | **Мета полікультурної освіти** | **Провідні ідеї** |
| **Акультураційний підхід** | 1. Багато-етнічна освіта | У.Боос-Нюнінг, У.Зандфукс | Розвиток гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп; вивчення традицій рідної культури, процесу переробки цих традицій в рамках нової культури; надання допомоги і підтримки представникам контактуючих культур, виховання взаємної відвертості, інтересу і терпимості. | Орієнтація на куль-туру переселенців; ідеї вільного вибору і трансцендентального сприйняття людини людиною. |
| 2. Бікуль-турна освіта | В.Фтенакіс | Засвоєння сформованих в сім’ї цін-ностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівнях, розвиток здатності виділяти і критично осми-слювати цінності кожної культури, а також формувати свою власну культурну ідентичність. | Становлення “білінгвально-бікуль-турної” ідентичності; постійне порівняння двох культур. |
| **Діалоговий підхід** | 1. Концепція “діалогу культур” | Л.Бахтін, В.Біблер, М.Бубер, А.Шафрікова Т.Менська, М.Крюгер-Потратц, Х.Томас | Залучення до різних культур, формування загальнопланетарної сві-домості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегрувати в світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простори. | Ідеї відвертості, діалогу культур, культурного плюра-лізму. |
| 2. Діяльнісна концепція | Є.Тарасаов, Ю.Сорокін, Г.Поммерін, М.Хоман, У.Зандфукс, Р.Ціммер | Виховання в дусі миру, вирішення міжкультурних конфліктів. | Ідея визнання індивідуальних від-мінностей кожної особи, ідея “пере-формування” чужої культури в термінах свого лінгвокультур-ного досвіду. |
| 3. Концепція мультипер-спективної освіти | Х.Гепферт, У.Шмидт | Розвиток здібностей до міжкуль-турної комунікації, формування уяв-лення про те, що відбувається в світі різносторонніх культурних обмінних процесів і багаторівневій структурі кожної культури. | Ідея подолання мо-нокультурної орієн-тації, ідея переорієн-тації процесу навча-ння від подієвої істо-рії до соціальної. |
| **Соціально-психологічний підхід.** | 1. Концепція антирасистсь-кого виховання | К.Муллард, П.Карінгтон, М.Коул, С.Троун | Формування активної позиції по відношенню до нерівності, розвиток здатності критично сприймати стерео-типи, що відносяться до інших людей та їх культур. | Теорія структури суспільства, ідеї рів-ності та справедли-вості. |
| 2. Концепція “культурних відмінностей” | С.Гайтанідес, П.Бордьє, А.Меммі, Б.Хакль | Розвиток терпимості відносно чужого способу життя, поваги до чужих куль-тур, іншого способу мислення, роз-виток здатності диференціації всере-дині чужої культури, інтеграції еле-ментів інших культур у власну систему мислення. | Ідеї про відмінності в культурній зовніш-ності людини та їх впливи на емоційну сферу людини. |
| 3. Концепція соціального навчання | Х.Есінгер, І.Граф, Р.Шміт | Розвиток емпатії, солідарності, здатності вирішувати конфлікти. | Психологічні пе-редумови полікуль-турної освіти, теорія соціального вихова-ння. |

Аналіз представлених в таблиці основних підходів до визначення цілей та провідних концептуальних ідей полікультурної освіти показує, що ці підходи змістовно доповнюють один одного, а цілі, сформульовані в рамках окремих концепцій, можуть розглядатися як напрями навчання на різних етапах реалізації полікультурної освіти.

На основі проведеного аналізу формулюємо узагальнене бачення суті полікультурної освіти – як виду цілеспрямованої соціалізації, що забезпечує засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів; формування соціально-настановчої і ціннісно-орієнтаційної схильності до міжкультурної комунікації, а також розвиток толерантності щодо інших країн, народів, культур та соціальних груп; активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.