

УДК 378:008(73)

Тетяна ГРИЦЕНКО**МУЛЬТИКУЛЬТУРНІ ПРАКТИКИ
У ВИЩІЙ ОСВІТІ США: ДОСВІД
ТЕОРЕТИЧНОГО ТА ПРАКТИЧНОГО
ОСЯГНЕННЯ**

**Стаття перша. Подолання відносин
домінування і підкорення як одна
з методологічних стратегій
мультікультурної освіти**

У даній статті розглядається методологія мультікультурної освіти в університетах США та її філософсько-теоретичне підґрунтя. Використано досвід авторки під час навчання за магістерською програмою «Жіночі та гендерні дослідження. Мультікультурна освіта» у Східному мічиганському університеті в рамках участі у програмі академічних обмінів ім. Фулбрайта. Проаналізовано три основні напрямки мультікультурної практики в американських навчальних аудиторіях: подолання відносин домінування і підкорення, деконструкція і дестереотипізація соціальних гранднاراتивів та поєднання теорії і праксису, та окреслено можливі імплікації цього досвіду в освітній системі України.

Ключові слова: мультікультурна освіта, інтердисциплінарність, децентралізація, деконструкція, дестереотипізація, праксис.

Неминуче перетворюючи сучасний світ на «глобальне село», як це визначив канадський теоретик М. Маклуен, глобалізація впливає на кожного індивіда і на кожну країну земної кулі, все більше перетворюючи картину світу на плюралістичний дискурс взаємозалежних людських груп, націй, культур і релігій із ціннісно-рівнозначними історичними спадщинами [9]. Американський дослідник Д. Левін справедливо підкреслює, що «усвідомлення світової спільноти, культури, економіки та глобальної взаємозалежності... має значимість в освітніх підприємствах, заснованих на знаннях» [7, 239]. У новій соціальній реальності глобальної відповідальності та демократизації традиційні методи освіти, що представлені в основному авторитарним

стилем академічної інтеракції та догматично-ідеологічним способом процесу пізнання, стають відірваними від реального життя, що підвищує потребу в альтернативних методах навчання і створює необхідність становлення нової філософії освіти, вимагаючи її переорієнтації на мультикультуралізм, що пропагує такі цінності, як рівноправність, справедливість, анти-дискримінація, діалогізм, відкритість і свобода. Це, в свою чергу, приводить до організаційних змін на інституційному рівні, що рухають соціум до більшої поваги до маргінальних груп та розширення їх прав і можливостей. Такі зміни перетворюють освіту на новий інтерактивний простір, що урізноманітнює участь молодого покоління, незалежно від їх статі, віку, раси, національності чи соціального становища, в різних перехресних сферах життя, стаючи інструментом соціальних змін.

Концептуалізація мультикультуралізму пов'язана зі становленням постмодерністської інтелектуальної парадигми, яка зародилася на основі ідей постструктуралізму (М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Дельоз, Ж.-Ф. Ліотар), неопрагматизму (Р. Рорті, К. Вест, Р. Бернштейн), постколоніалізму (Е. Саїд, Г. Співак, Ч. Моханті, У. Нараян), постпозитивізму (П. Фейєрабенд), діалогізму (М. Бубер), соціального конструктивізму (Р. Будон), екзистенціалізму (Ж.-П. Сартр, С. де Бовуар), феноменології (Е. Гуссерль, Е. Левінас), неомарксизму (Т. Адорно, Ю. Габермас), емансипаторської педагогіки (П. Фрейре, П. Макларен, Г. Жиру, Б. Хукс), траскультурності (Е. Беррі, М. Епштейн) та багатьох інших філософських течій. Питанням мультикультурності в освіті США присвячені роботи таких американських вчених, як Д. Бенкс, К. Слітер, К. Грант, С. Ніето, Ж. Гей, Г. Лендсон-Біллін, П. Горські, К. Беннетт, П. Ремсі, Г. Говард та ін.

Мультикультуралізм є невід'ємною частиною загальнокультурного, політичного та філософсько-педагогічного простору різних країн, оскільки рівноправне співіснування численних культур, стилів життя і мислення у суспільстві є одним з індикаторів розвиненої держави. Але унікальний досвід мультикультурної «держави емігрантів» Сполучених Штатів Америки, що привів до ряду цінних трансформацій в освітній системі цієї країни, вважається нами найбільш впливовим прикладом втілення мультикультуралізму в освіті, що має потенціал для України щодо забезпечення альтернативних способів сприйняття та дій, які кидають виклик стереотипним, ієрархічним суспільним нормам. Тому *метою* даної статті є експлікація основних мультикультурних методологічних практик у вищій освіті США та окреслення можливих імплікацій цього досвіду в освітній системі України, що реалізуються принаймні у трьох напрямках: подолання відносин домінування і підкорення, деконструкція і дестереотипізація соціальних гранднаративів та поєднання теорії і практики. Перша частина даної статті присвячена аналізу теоретичних і практичних

аспектів подолання відносин домінування і підкорення як однієї з основних методологічних стратегій мультикультурної освіти.

Звернемо увагу, що ідеї інтердисциплінарності, що вплетені у мультикультурну освіту, виступають її засадничим орієнтиром. Дослідники мультикультуралізму в сфері освіти пропонують досить нову концепцію і принципи інтердисциплінарної мультикультурної освітньої практики. Осмислення проблем, специфічних для впровадження мультикультуралізму, зумовлює варіативність підходів і практик для ефективного їх вирішення. Як зазначено на круглому столі в редакції журналу «Філософія освіти», мультикультурна освіта орієнтована на «рівноправ'я, визнання, плюралізм, різноманіття соціокультурного середовища, децентралізацію будь-яких наративів, ... визнання багатовимірності будь-якого явища», чим і визначається її міждисциплінарний характер [1, 217]. У цьому випадку вона протиставляє свою міждисциплінарну орієнтованість традиційній дисциплінарній спеціалізації й аполітичному об'єктивному знанню в Україні. Це означає, що академічний мультикультуралізм містить у собі різні підходи і різні дисципліни стосовно дослідження соціуму в широкому змісті: особливості гендеру, різних рас, різних соціальних прошарків тощо.

Американський філософ Р. Бернштейн аргументує також на користь інтердисциплінарності у філософському науковому дискурсі. Він підкреслює, що філософам різних течій варто аналізувати напрацювання один одного з метою збагачення філософського надбання, а не з метою визначення найоб'єктивнішої істини чи філософського консенсусу. Р. Бернштейн наголошує, що філософам насамперед необхідно усвідомлювати свою фалібілістичність і диверситивність, але все ж таки разом ставити питання, шукати відповіді та реагувати на актуальні ситуації сьогоденності. Вихід за дисциплінарні межі є індикатором інтелектуального здоров'я, розриваючи штучні кордони категоризації академічного знання. Тому мультикультурна освіта, що увібрала у себе такі постмодерністські ідеї інтердисциплінарності як методологічну основу, створює умови для здорового взаємообміну та взаємовпливу численних філософських дискурсів, що має на меті плідний діалог і наукове збагачення, навіть якщо не існує фінальної згоди серед різнобарвної плеяди кругозорів у сучасній філософії [3].

Таким чином, мультикультурна освіта – це не монолітна дисципліна з єдиною методологією, оскільки для вивчення будь-якої проблеми поєднуються зусилля шерегу наук, наприклад, психології, соціології й біології, або філософії, економіки й політичних наук, або таких дисциплін, як історія, музика і мистецтво. У такому інтердисциплінарному контексті створюється досить сприятливий ґрунт для розвитку нових знань, нових освітніх програм, що дозволяє розглядати досліджувану проблему під різними кутами зору. Сучасна феміністка

і філософ Р. Брайдотті [4] справедливо підтримує ці ідеї і пропонує розглядати міждисциплінарність, мобільність способу життя, поліглотизм, динамічність як основні характеристики сучасного процесу пізнання.

Одним з основних методологічних принципів мультикультуралізму є *подолання відносин домінування і підкорення, заперечення ієрархій та відмова від будь-яких «центризмів»* (європоцентризму, андроцентризму, антропоцентризму, етноцентризму), що змінює традиційне розуміння освітнього процесу та кидає виклик гегемоністській освітній ідеології. Іншими словами, це означає відсутність домінування центральної традиції навчання щодо інших традицій, оскільки адресатом освіти є не та чи інша група, а кожний індивід. В американській філософії освіти відмова від будь-якого централізму в педагогічній практиці має на меті недопущення виникнення нових центрів і опозицій, що відтворюють і консервують владні відносини в освіті.

На підтримку ідей ацентризму в освіті сучасні мультикультуралісти використовують напрацювання відомих філософів-постструктуралістів. Наприклад, французький філософ М. Фуко демонструє шляхи трансляції владних відносин засобами освіти, стверджуючи, що представлення знання як універсального і об'єктивного маскує різноманітні види сучасних технік маніпуляції, домінування і влади – технік, які контролюють, щоб ми відповідали тим чи іншим ролям, встановленим політичним, соціальним і економічним порядком. Влада, на його думку, не є чимось, що належить людям, і не є чимось, встановленим ззовні, а є тими шляхами, якими люди ведуть себе, управляють собою, розуміють і визначають себе й суспільство, в якому вони живуть [6]. Екстраполяція цих поглядів на царину освіти дає розуміння того, що будь-яка ситуація владних відносин не є результатом неминучої долі, але є сконструйованою людьми у рамках певних історичних і соціальних контекстів.

Необхідно відмітити, що американські мультикультуралісти активно піддають критиці так званий «західний канон», який лежить в основі традиційної системи освіти, і який дуже часто нав'язується у якості лібералізації «відсталих» культур. У багатьох випадках власні проєкції західної культури щодо відмінностей з іншими культурами породжують обґрунтування для симпліфікації *Інших*, таким чином, західний «дискурс підтримує спрощену опозицію між «ліберальними» і «неліберальними» культурами» [12, 34]. Проста імплементація ліберальних цінностей без переосмислення соціальних та історичних умов дуже часто має анти-ліберальні результати для маргінальних груп.

Так, постколоніальна феміністка У. Нараян підкреслює, що «асиметрії в «поясненні культур» мають результатом зображення жінок *Третього світу* як «жертв своєї культури», що дивним чином відрізняється від розуміння «вктимізації західних жінок» [13, 85]. Наприклад, вона аргументує, що жінки в Індії, які страждають від убивств у результаті недостатнього приданого

(dowry-murders) не є «жертвами своєї культури», але є жертвами домашнього насилля, оснований на економічних мотивах. На відміну від Індії, подібні ситуації зі збройними убивствами жінок в США дуже рідко корелюються і пояснюються західними теоретиками як створені американською культурою. Більш того, дослідниця продовжує, – «такі смерті зазвичай не зображуються як «типові» чи «парадигматичні» результати ситуацій домашнього насилля» в американському суспільстві [13, 90]. Зображення насилля проти жінок в суспільстві як проблеми культури стримує будь-які зусилля щодо соціальних змін.

У. Нараян поєднує образ убивств із-за приданого як «смерть від культури» з західними перцепціями *Іншого* як «замороженого» статичного феномену і жінок *Третього світу* як монолітної групи, що страждає від своєї культури. Перетинаючи національний кордон мультикультурні питання, забарвлені певним культурним контекстом, починають аналізуватися і теоретизуватися з західної перспективи. В результаті це створює картину *Третього світу* як чогось екзотичного і недорозвиненого. Авторка ускладнює концепт мультикультуралізму, показуючи не тільки на імперіалістичне положення *Заходу* щодо *Третього світу* в науковому і політичному дискурсі, але й ілюструючи схожі проблеми в рамках західних цивілізацій. Вона доводить, що дискримінація існує і в західному, і в не-західному світах, але одночасно й закликає не симпліфікувати мультикультурні проблеми, зводячи їх до одних і тих самих питань у різних соціальних і культурних реаліях.

Продовжуючи цю аргументаційну лінію, впливова феміністка і філософ Ч. Моханті застерігає про західний етноцентризм і культурний імперіалізм та на протигагу пропагує можливість *Інших* переосмислювати свій власний досвід. Її критика гегемоністської «ліберальної» «вестернізації», основана на узагальненні та спрощенні уявлення про *Третій світ*, перекликається з ідеєю створення мультикультурного суспільства солідарності і колаборативності. Досягнення такого партнерства можливе, на думку Ч. Моханті, шляхом подолання монолітного зображення *Інших* як традиційно і релігійно обмежених, пригноблених і субординованих та представників *Заходу* як «секуляритивних, ліберальних і тих, що мають контроль над своїми життями» [11, 42].

Постколоніальний мультикультуралізм, на який сучасні американські педагоги спираються як на методологічний базис для освіти, повинен «бути трансформативним, прагнучи до розуміння та поваги ціннісних інтерпретацій культур меншин» і «критичним, сперечаючись проти безсилля в усіх соціальних групах» [12, 34]. Іншими словами, домінуючі «ліберальні» чесноти і шляхи їх реалізації вимагають переосмислення, щоб створити середовище рівних прав і можливостей для кожного громадянина.

Необхідна «децентралізація центру», що кидає виклик домінуючим філософіям з метою зміни ситуації продукування і дистрибуції знання *За-*

ходом як центру та його споживання *не-Заходом* як периферії. Ставлячи під питання культурний релятивізм і універсалізм західного дискурсу, У. Нараян і С. Хардінг стверджують, що «демократичний, недогматичний і відкритий діалог є вирішальним для спроб уявлення і фасилітації більш включаючих і егалітарних інститутів і практик» [5]. Розрив меж ієрархії між *Заходом* і «рештою світу» відкриває можливості для кроскультурного обміну в глобальному контексті.

Нові методи неієрархічної інтеракції в сфері праксису мультикультурної освіти закликають до відповідального діалогу між *Заходом* та *Іншими*. Наприклад, американська дослідниця С. Медісон у своїй книзі «Критична етнографія: метод, етика і перформанс» підкреслює важливість критичного погляду для мультикультурних досліджень і практики, що виступає за діалог і етнічну відповідальність у репрезентації *Інших*. На думку авторки, цей метод відображує найбільш актуальні проблеми у сфері мультикультурної освіти, такі як домінування західних канонів на світовій арені, есенціалізм у поясненні соціальних реалій, конструювання стереотипів під впливом глобальних несправедливостей, дихотомія *Захід-Інші*, статична унітарна репрезентація *Інших* як відсталих тощо. Згідно з Медісон, «мета «діалогового перформансу» – звести себе та *Іншого* разом так, щоб можна було ставити питання, обговорювати і кидати виклик один одному» [8]. Такий живий інтерактивний діалог дозволяє і досліднику, і досліджуваному постійно переходити від ролі аутсайдера до ролі інсайдера, від «відсутнього» нейтрального дослідника до активного учасника, від «об'єктивності» до рефлексивної позиціональності.

Численні й різноманітні позиції, ролі та ідентичності складно і нерозривно вбудовані в процес і результати освіти. Тому позиціональність, як пропонують сучасні мультикультуралісти, сприяє децентралізації позицій влади, стимулюючи тим самим залучення всіх учасників у пізнавальну активність, створюючи динамічне поліваріантне знання шляхом інкорпорації множинних рефлексій різних взаємопересічних ідентичностей – расової, етнічної, класової, гендерної, сексуальної, релігійної тощо. Одним із способів інтеграції академічних методів децентралізації та варіативності практики пізнання є, наприклад, методика «круг навчання» (*studycircle*), що використовується в рамках викладання курсу «Феміністська думка» у Східному Мічиганському університеті. За допомогою цього підходу студентам пропонується урізноманітнити способи читання текстів, обираючи кожен новий урок різну роль (роз'яснення, синтезу, аналізу, мовчазного читача, дослідника, перформера, ілюстратора та ін.). Використовуючи підготовлений вдома короткий письмовий аналіз прочитаних текстів з позиції обраної ролі, студенти розгортають дискусію в навчальній аудиторії. Це дозволяє студентам приміряти на себе різні стилі дослідження і таким чином практикувати позиціональність.

На наш погляд, найбільш стійким для будь-якого педагогічного процесу є статусне протистояння вчителя й учня, що припускає наявність знань у першого і їхня відсутність у другого. Мультикультурна освіта пропонує побудувати зміст занять таким чином, щоб головним стало не роз'єднуюче, а об'єднуюче начало. Як зазначає австралійська дослідниця Д. Спендер, концепцію освіти, на яку орієнтується мультикультуралізм, можна визначити як «вивчаючий процес», «вивчаючий досвід». В даному випадку дихотомія вчитель-учень недоречна, оскільки «ми всі викладаємо та вчимося» [10, 168], тобто кожний з учасників колаборативного (загального, об'єданого) процесу має владу, і ця влада виявляється в залежності від вкладу й інтересів у навчальному процесі. Кожна людина має цінні навички для виконання ролі того, хто викладає та навчається одночасно, замість авторитетного лідера, який є джерелом знань.

Соціальні конструктивістські філософські ідеї, які виходять з тези про те, що реальність може виражатися лише через особистісну інтерпретацію, підсилюють ці аргументи, зазначаючи, що активні інтеракції усіх суб'єктів в аудиторії є дуже важливим фактором для досягнення пізнавального результату. Тому, із цієї точки зору, навчання не може розглядатися як механічна передача «об'єктивного» знання від викладача до студента, який пасивно копіює їх. Процес навчання, визнаючи самоцінність особистого досвіду будь-якого учасника освітнього процесу, виступає у формі соціальної конструкції нового плюралістичного розуміння, яке досягається переважно через діалог в аудиторії та із самим собою [2, 72–73].

Динамічні когнітивні практики рівноправного діалогу, що щільно вплетені в американське академічне середовище, виступають альтернативою до українського ідейно-морального виховання, що сприяє поширенню конформізму та лишає студентів і викладачів здатності до критичного мислення, яке стає можливим тільки у мовчазному діалозі із самим собою поза системою освіти. Дискусії, що є основною формою роботи в університетах США, є важливим чинником формування суб'єкт-суб'єктних відносин в аудиторії та розвитку самостійності і самодостатності студентів, порівняно з монологом викладача, що домінує на заняттях українських студентів. В магістерських програмах Сполучених Штатів лекційна форма навчання майже повністю витіснена такою практикою, як неформальна інтерактивна дискусія, що відбувається не тільки між викладачем (або запрошеними діячами) і студентами, але і між самими студентами. Така неформальність також зазвичай виражається і у звертанні до викладача лише за ім'ям.

Більш того, реферування студентами першоджерел та їх подальше аналітичне обговорення, що є одним з найпоширеніших методів в американських університетах, формує в студентській аудиторії більш толерантний і

свідомий дискурс, навчає сумніву, критичному і демократичному мисленню. Наприклад, у рамках багатьох американських навчальних курсів дуже часто практикується така методика як коротка «стаття-рефлексія» (reflectionpaper), в якій студенти зазвичай описують основні аргументи автора(ів), перш ніж представити власні реакції, а потім пропонують свої ідеї, обґрунтовані посиланнями на проаналізовані тексти і підкріплені прикладами з особистого досвіду або спостереження. На відміну від США, така практика не є типовим методом навчання в Україні, де більшість студентів отримують інформацію з підручників та просто відтворюють її у класі.

Такі практики, як діалогізм і позиціональність, допомагають розподіленню влади в аудиторії, подоланню авторитарності у викладанні, запереченню ієрархій, встановленню взаємодії й рівності позицій викладача і студента. Методологічні стратегії діалогізму і позиціональності сприяють реструктуруванню методів викладання, які в результаті набувають форми соціально-комунікативних тренінгів, сценарних і рольових ігор, психодрами, евристичних діалогів, вправ на розширення свідомості, творчих експромтів, мінідискусій у рамках лекції, вправ на самопрезентацію тощо. Студентам американських вищих навчальних закладів пропонують написати невеликі літературні твори, поеми, коментарі до творів мистецтва, зробити аналіз фільму чи новин, а також розробити проект, результатом якого може бути виставка, фільм, скульптура та ін. У деяких університетах США магістранти або аспіранти можуть також зняти документальний відеофільм або поставити п'єсу в аматорському театрі замість того, щоб представити до захисту дисертацію. Їм також дозволяється в якості курсової роботи опублікувати серію статей у газеті, а також здійснити груповий дослідницький проект, який буде рахуватися екзаменом. На додачу до відмови від традиційної перевірки знань, студенти також мають право кілька разів перескладати іспити протягом року, а також існує можливість тимчасового припинення навчання студента і поновлення його/її на більш пізньому академічному етапі.

Заперечення ієрархій, рівність студентів і викладачів та їх співпраця, що є характерними для американських університетів, впливають і на методи оцінювання. Обговорення кожної роботи студента здійснюється колективно, цілою групою, даючи можливість кожному висловити власну думку і зробити власний внесок у прийняття колективного рішення. Груповий процес оцінювання є досить поширеною практикою, коли студенти разом з викладачем дають поради один одному щодо вдосконалення процесу і результату академічної активності. Зауважимо, що така практика відбувається не тільки у рамках студент-студент чи викладач-студент, а також студент-викладач, що є цікавою альтернативою існуючим традиційним академічним канонам в

Україні. Більш того, студенти активно залучаються і до навчально-планового процесу, що артикулює та візуалізує позиції студентів, і таким чином сприяє перерозподілу влади в академічному та інших контекстах.

В той же час існують і певні обмеження, пов'язані з імплікацією мультикультурної практики подолання відносин домінування і підкорення в системі освіти. Насамперед, ми звертаємо увагу, що мультикультурна освіта знаходиться на етапі становлення і являється альтернативою існуючій освітній практиці, тож її методологічний базис ще напрацьовується як в американських, так і в українських реаліях. Тому не здобувши ще достатнього впливу на політичній і філософсько-педагогічній арені мультикультуралізм в освіті досить часто зустрічається з опором консервативно налаштованих представників «старої школи».

Література:

1. Горбунова Л., Предборська І., Джилл К. та ін. Мультикультуралізм як теоретична та практична проблема: орієнтири для освіти. Круглий стіл в редакції журналу «Філософія освіти» // Філософія освіти. – 2009. – № 1-2. – С. 184-225.
2. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – 320 с.
3. Bernstein R. J. The new constellation: the ethical-political horizon of modernity/post-modernity. – Cambridge, MA: MIT Press, 1992.
4. Braidotti R. Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory. – New York: Columbia University Press, 1994.
5. Decentering the center: postcolonial and feminist challenges to philosophy / Eds. U. Narayan and S. Harding. – Bloomington: Indiana University Press, 2000.
6. Foucault M. The order of things: an archaeology of the human sciences. – New York: Vintage Books, 1973.
7. Levin J. S. Public policy, community colleges, and the path to globalization // Higher education. – 2001. – No. 42. – P. 237-262.
8. Madison S. Critical ethnography: method, ethics, and performance. – Sage, 2005. – 247 p.
9. McLuhan M. The Gutenberg galaxy: the making of typographic man. – University of Toronto Press, 1962. – 293 p.
10. Men's studies modified: the impact of feminism on the academic disciplines / Ed. D. Spender. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 248 p.
11. Mohanty C. Under Western eyes: feminist scholarship and colonial discourses // Feminism without borders: decolonizing theory, practicing solidarity. – Durham: Duke University Press, 2003. – P. 17-42.

12. Mookherjee M. M. Affective citizenship: feminism, postcolonialism and the politics of recognition // Critical review of international social and political philosophy. – 2005. – vol. 8. – No. 1. – P. 31-50.
13. Narayan U. Dislocating cultures: identities, traditions, and Third-World feminism. – New York: Routledge, 1997.

Татьяна Гриценко. Мультикультурные практики в высшем образовании США: опыт теоретического и практического постижения. Часть первая. Преодоление отношений доминирования и подчинения как одна из методологических стратегий мультикультурного образования.

В данной статье рассматривается методология мультикультурного образования в университетах США и ее философско-теоретическая основа. Использован опыт автора во время ее обучения по магистерской программе «Женские и гендерные исследования. Мультикультурное образование» в Восточном мичиганском университете в рамках участия в программе академических обменов им. Фулбрайта. Проанализированы три основных направления мультикультурной практики в американских учебных аудиториях: преодоление отношений доминирования и подчинения, деконструкция и дестереотипизация социальных гранднарративов и сочетание теории и практики, и очерчены возможные импликации этого опыта в образовательной системе Украины.

Ключевые слова: мультикультурное образование, интердисциплинарность, децентрализация, деконструкция, дестереотипизация, праксис.

Tetiana Grytsenko. Multicultural Practices in Higher Education of the USA: the Experience of Theoretical and Practical Comprehension. Part One. The Overcoming the Domination and Subordination Relations as One of the Methodological Strategies of Multicultural Education.

This article discusses the methodology of multicultural education in the United States and its philosophical and theoretical foundation. The author uses her experience of the studying in the Master's program «Women's and Gender Studies. Multicultural Education» at the Eastern Michigan University in the framework of participation in the Fulbright program of academic exchanges. The analysis of three main directions in multicultural practices in the U.S. classrooms is conducted, which are: overcoming the relations of domination and subordination, deconstruction and destereotyping of social grandnarratives and linking the theory with praxis. The following is the outline of the possible implications of this experience in the educational system of Ukraine.

Keywords: multicultural education, interdisciplinary, decentralization, deconstruction, destereotyping, praxis.