

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧІНИ

На правах рукопису

Свиридюк Ольга Володимирівна

УДК 37.03(043.3)

**ПОЛКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ
В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Кочубей Тетяна Дмитрівна

Умань – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ.....	14
1.1. Стан дослідженості проблеми в сучасній теорії і практиці	14
1.2. Змістова характеристика ключових понять проблеми	39
1.3. Соціально-політичні передумови розвитку полікультурного виховання в шкільній освіті Канади.....	56
Висновки до першого розділу	83
РОЗДІЛ 2 РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ	888
2.1. Нормативно-правова база полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади	888
2.2. Зміст полікультурного виховання в канадських школах	108
2.3. Підготовка вчителів до полікультурного виховання учнів у школах Канади.....	1511
Висновки до другого розділу	163
РОЗДІЛ 3 УЗАГАЛЬНЕННЯ КАНАДСЬКОГО ДОСВІДУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	1688
3.1. Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті України	1688
3.2. Моніторинг стану полікультурного виховання у навчальних закладах України та рекомендації щодо використання в них канадського досвіду полікультурного виховання.....	18383
Висновки до третього розділу	2099
ВИСНОВКИ	21313
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	2188
ДОДАТКИ	Ошибка! Закладка не определена. 7

ВСТУП

Актуальність теми. Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність спонукають до підготовки покоління, здатного до співжиття з іншими людьми і соціальними групами.

Тому разом із патріотичним і громадянським вихованням важлива роль належить полікультурному вихованню учнів у загальноосвітніх навчальних закладах як найбільш масових соціально-виховних інституціях сучасності. Про важливість означеної проблеми наголошується в основних державних та нормативних документах: Законі «Про освіту», Концепції громадянської освіти та виховання в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді та ін.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців останніх десятиріч свідчить про актуальність розробки теоретичних і методичних основ підготовки людей до життя в полікультурному суспільстві, полікультурного виховання молодого покоління в умовах посиленої глобалізації світу (Р. Агадуллін, Е. Ананьян, І. Білецька, В. Бойченко, В. Болгаріна, І. Бондаренко, Л. Голік, О. Заболотна, А. Кирпа, О. Ковальчук, Т. Кочубей, П. Кендзьор, В. Присакар, А. Сбруєва, А. Солодка та ін.).

Зокрема науковці аналізують особливості полікультурного виховання в різних країнах світу, іншомовної освіти в Україні та інших державах: І. Білецька «Полікультурні засади іншомовної освіти в середніх навчальних закладах США», Т. Житомирська «Полікультурне виховання учнів у загальноосвітніх закладах українського Подунав'я (друга половина ХХ століття)», С. Лук'янчук «Полікультурне виховання учнів в американській середній школі», Н. Шульга «Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії» та ін.

Канада стала першою країною у світі, яка прийняла офіційний закон про полікультурність для надання допомоги групам інших етносів у подоланні бар'єру на шляху їхньої інтеграції в канадське суспільство із

збереженням рідної мови і культури. Ця країна має значний досвід найбільшої полікультурної держави світу, є визнаним лідером та зразковою моделлю розвитку політики полікультурності (за даними ЮНЕСКО). У цьому контексті актуалізується звернення до зарубіжного досвіду, зокрема досвіду полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади.

Окремі аспекти освіти та виховання в Канаді вивчали вітчизняні науковці Г. Бигар «Українська педагогічна преса Канади як фактор розвитку рідномовного шкільництва в діаспорі (друга половина ХХ ст.)», В. Богатирець «Канадська багатокультурність: політичний досвід і суспільна практика (національний і глобальний виміри)», Т. Михайленко «Національне виховання молоді української діаспори в Канаді (кінець ХІХ – ХХ ст.)», В. Погребняк «Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади», І. Руснак «Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець ХІХ – ХХ ст.)», О. Слоньовська «Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади» та ін.

Питання полікультурності в Канаді досліджували багато канадських науковців, а саме: Дж. Беррі (J. Berry), Н. Біссундат (N. Bissoondath), Р. Дей (R. Day), Р. Калін (R. Kalin), У. Кимліка (W. Kumlicka), Б. Сілверман (B. Silverman), Ч. Тейлор (C. Taylor), І. Тилор (E. Tylor) та ін. Полікультурне виховання в шкільній освіті Канади як наукову проблему вивчали такі канадські вчені, як: С. Бейлі (C. Bailey), Р. Гош (R. Ghosh), Р. Джоші (R. Joshee), Т. Карріган (T. Carrigan), П. Карслон (P. Carslon), Дж. Кехо (J. Kehoe), Л. Мой (L. Moy), К. Пек (C. Peck), Л. Томпсон (L. Thompson), Р. Хенлі (R. Henley), Дж. Янг (J. Young).

Однак полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади та можливість використання такого досвіду в Україні ще не було предметом спеціального дослідження.

Науковий аналіз порушеної проблеми засвідчив наявність *суперечностей*, які потребують результативного і швидкого розв'язання, зокрема між:

– соціально-економічними вимогами суспільства до пошуку шляхів модернізації системи освіти в Україні і реальним станом вивчення та використання позитивного досвіду зарубіжних країн, зокрема Канади;

– необхідністю розробки у вітчизняній науці теоретико-методичних засад полікультурного виховання в шкільній освіті України і відсутністю узагальнення змісту, методів і форм полікультурного виховання в сучасній канадській шкільній освіті;

– значними досягненнями у практичній реалізації цього напрямку роботи в Канаді і відсутністю системних рекомендацій щодо використання канадського досвіду полікультурного виховання у вітчизняній шкільній освіті.

Актуальність означеної проблеми та необхідність вирішення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження – **«Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до комплексної наукової теми «Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку освіти в Україні» (державний реєстраційний номер № 0111U009200). Тему дослідження затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 30.09.2013 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 28.01.2014 р.).

Мета дослідження – на основі аналізу досліджуваної проблеми обґрунтувати теоретико-методичні засади полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади та розробити рекомендації щодо застосування канадського досвіду полікультурного виховання в вітчизняних навчальних закладах.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в педагогічній теорії й практиці та розкрити сутність ключових понять дослідження.
2. Охарактеризувати становлення та розвиток полікультурного виховання в сучасній канадській шкільній освіті, з'ясувати чинники його актуалізації в XXI столітті та провідні тенденції.
3. Розкрити зміст та організаційно-методичне забезпечення полікультурного виховання в шкільній освіті Канади та проаналізувати особливості підготовки вчителів до його реалізації.
4. Здійснити моніторинг полікультурного виховання учнів у середніх навчальних закладах України та розробити рекомендації щодо застосування канадського досвіду полікультурного виховання в навчально-виховному процесі вітчизняних шкіл.

Об'єкт дослідження – полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті Канади.

Предмет дослідження – зміст та організаційно-методичне забезпечення полікультурного виховання в канадських загальноосвітніх навчальних закладах.

Для вивчення проблеми і розв'язання завдань використано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз (історіографічний, структурний, термінологічний, історико-порівняльний, порівняльно-педагогічний, предметно-хронологічний) та синтез педагогічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів, освітніх документів для з'ясування стану дослідження проблеми в історичному контексті, визначення особливостей організації освітнього процесу в канадських і українських загальноосвітніх навчальних закладах; узагальнення та осмислення актуальних наукових підходів до уточнення змістового наповнення ключових понять дослідження; для окреслення основних тенденцій розвитку, визначення змісту полікультурного виховання, форм, методів і засобів виховання учнів; узагальнення досвіду полікультурного виховання в шкільній освіті Канади – для визначення

шляхів творчого використання позитивного канадського досвіду полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті України; *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, вивчення педагогічного досвіду – для проведення моніторингу полікультурного виховання у вітчизняних школах.

Джерельну базу дослідження становлять:

– нормативно-правові документи федерального та провінційних урядів, Міністерства освіти Канади (Canadian Ministry of Education), Міністерства у справах полікультурності Канади (Canadian Ministry of Multicultural Affairs), Міністерства освіти і науки України, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді;

– шкільна документація, навчальні плани, програми та підручники для середніх шкіл, методичні матеріали з полікультурного виховання учнів Канади та України;

– документи й матеріали міжнародних, національних та регіональних конференцій і семінарів з полікультурного виховання Канади та України;

– монографії, статті та наукові збірники вітчизняних та зарубіжних (у тому числі канадських) науковців із проблеми дослідження;

– канадські періодичні видання з педагогіки «Teacher Development» (Розвиток учителя), «Canadian Journal of Education» (Канадський журнал освіти), «Journal of Teacher Education» (Журнал освіти учителів), BU Journal of Graduate Studies in Education (Журнал аспірантських досліджень в освіті), Intercultural Education (Міжкультурна освіта), Multicultural Perspective (Полікультурна перспектива), «the Canadian Ethnic Studies Journal» (Журнал канадські етнічні студії).

– матеріали офіційних сайтів міністерств освіти окремих провінцій Канади.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* науково обґрунтовано організаційно-методичне забезпечення полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади (зміст, форми,

методи); введено основні етапи розвитку полікультурного виховання: асиміляція (assimilation, 1867–1940), адаптація чи пристосування (adaptation, 1940–1970), акомодация (accommodation, 1970–1980), співпраця (incorporation, 1980–1990), інтеграція (integration, 1990–до сьогодні); виокремлено провідні тенденції полікультурного виховання в Канаді: цілеспрямоване здійснення Канадою ефективною державною полікультурної політики, яка забезпечує дієву реалізацію стратегії полікультурного виховання; підтримка в країні культурної і расової різноманітності канадського суспільства, визнання свободи всіх членів суспільства з метою збереження і розвитку різних культур; усвідомлення громадянами, що полікультурність є основною характеристикою канадської спадщини і забезпечує можливість для розбудови майбутнього Канади; стійку увагу канадської громади до загального рівня полікультурної вихованості населення, в тому числі й учнів; систематичне оновлення та удосконалення змісту, форм і методів полікультурного виховання на всіх етапах освіти; активна діяльність освітніх та громадських інстанцій у сфері полікультурного виховання дітей та молоді; удосконалення підготовки вчителів до здійснення полікультурного виховання учнів;

– *уточнено* змістове наповнення поняття «полікультурне виховання», як інтердисциплінарного освітнього процесу, який забезпечує повноцінний розвиток потенційних і критичних здібностей учнів незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній, гендерній і класовій стратифікації суспільства та передбачає глибоке усвідомлення тих поглядів, умінь, навичок, які є необхідними для життя в плюралістичному суспільстві;

– *подальшого розвитку набули* зміст, форми та методи полікультурного виховання учнів у середніх навчальних закладах України та Канади.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці рекомендацій щодо впровадження канадського досвіду в практику шкільництва України за трьома рівнями: державному (МОН України), регіональному (відділи освіти) та місцевому (школи). Зібраний і

проаналізований фактичний матеріал, а також теоретичні положення і висновки доцільно застосовувати при розв'язанні наукових і практичних завдань модернізації національної системи освіти України, при написанні підручників, посібників, методичних рекомендацій для студентів, аспірантів, педагогів, науковців з порівняльної педагогіки.

Матеріали дисертації можуть бути використані під час вивчення курсів «Теорія і методика виховання», «Методика виховної роботи», «Порівняльна педагогіка» у вищих педагогічних навчальних закладах.

Канадський досвід полікультурного виховання стане в нагоді керівникам загальноосвітніх закладів освіти, класним керівникам та вихователям.

Результати дослідження *впроваджено* у роботу Комітету з питань прав людини, національних меншин і міжнародних відносин Верховної Ради України (довідка про впровадження № 04-28/16-449 (123373) від 20.05.2016); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка про впровадження № 1307/01 від 25.10.2016); у навчально-виховний процес Олешинської ЗОШ I–II ступенів Хмельницької обл. (довідка про впровадження № 12 від 14.12.2016), Хмельницької спеціалізованої школи № 15 імені Олександра Співачука (довідка про впровадження № 11 від 16.12.2016).

Особистий внесок здобувача. У публікації «Сутність поняття «полікультурна освіта» в працях українських та зарубіжних учених» (2015, співавтор Т. Кочубей) автором визначено зв'язок між тлумаченням понять «культура», «полікультурність», «полікультурна освіта» та «полікультурне виховання» українськими та зарубіжними вченими.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження представлені на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012), «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції сьогодення, перспективи» (Умань, 2013),

«Європейські тенденції професійної підготовки сучасного вчителя» (Умань, 2013), «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2014), «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015), «Проблеми преодолення последствий геноцида армян» (Вірменія, Єреван, 2015), «Формування патріотизму та полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю» (Вінниця–Бар, 2015); *New Generation Learning – New Generation Teaching* (Київ, 2015), «Compare Your Culture!» (Польща, Гнезно, 2015), «Rozdroża: Europa Środkowa I Wshodnia inter-, wielo-, transkulturowo» (Польща, Ченстохово, 2015), «World in Dialogue. Intercultural Problems in the Religious, Economic, Communication and Educational Contexts» (Польща, Познань, 2016), «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016); *всеукраїнських* – «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013), «Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей» (Житомир, 2014); *науково-методичних семінарах* – «Портфолію вчителя іноземних мов: принципи його укладання і оцінювання» (Умань, 2014), «Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» (Ніжин, 2015), «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015); *літній школі* – «Communication, culture, technology. Developing practical skills for modern academia» (Польща, Познань, 2015).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2013–2016), Лабораторії міждисциплінарних досліджень університету імені Адама Міцкевича (Польща, Познань) під час проходження стажування (2015–2016).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційного дослідження викладено в 15 (14 одноосібних) публікаціях автора, із яких 6 висвітлюють основні наукові результати дисертації, 4 – апробаційного характеру, 5 додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (221 найменування, зокрема 123 – іноземною мовою), 6 додатків на 16 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 250 сторінок, основний текст викладено на 214 сторінках. Робота містить 4 таблиці, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ

1.1. Стан дослідженості проблеми в сучасній теорії і практиці

У 1971 році Канада стала першою країною у світі, яка прийняла офіційний закон про полікультурність для надання допомоги групам інших етносів, у подоланні бар'єру на шляху їхньої інтеграції в канадське суспільство при збереженні рідної мови і культури. З того часу політика та практика полікультурності в Канаді пройшли довгий шлях і були визнані успішними багатьма канадцами. Крім того, політика полікультурності Канади міжнародно визнана як ефективна і новаторська. Усе більша кількість канадців ідентифікує полікультурність як один із найважливіших символів національної ідентичності своєї країни.

Дебати про проблеми канадської полікультурності та їх критичний аналіз науковці і політики проводять уже більше чотирьох десятиліть. Особливо дебати про полікультурність у Канаді посилюються в останнє десятиліття.

З 1990-х років у зарубіжній та вітчизняній науці спостерігається значний інтерес до порівняльних досліджень полікультурної політики. Частково він викликаний зростаючим усвідомленням поліетнічного характеру більшості сучасних національних держав і необхідністю врахування аспекту плюралізму в державній політиці. Управління соціальними перетвореннями програми ЮНЕСКО почало функціонувати в 1990-і роки, щоб привернути до себе увагу дослідників і розробників державної політики в поліетнічних суспільствах [141]. Міжнародний проект «Метрополіс», що був запущений у 1990-і роки, присвячений підвищенню знань, пов'язаних з імміграцією і забезпеченням форуму для дискусій серед дослідників, розробників політики, та неурядових організацій. Його

розробляють учасники з більш ніж двадцяти країн світу і ряду міжнародних організацій. У результаті в останнє десятиліття надруковано багато міжнародних і порівняльних публікацій про полікультурну [150] та імміграційну політики, у яких освіта і виховання, на жаль, не була ключовою проблемою.

Наукові праці, що стосуються проблеми полікультурного виховання в шкільній освіті Канади можна об'єднати у кілька груп.

Перша група – дослідження, які розкривають питання полікультурності, ідентичності, рівності прав та необхідності ведення політики полікультурності на федеральному та провінційних рівнях: Дж. В. Беррі (J. W. Berry) [110], Н. Біссундат (N. Bissoondath) [111], Р. Дей (R. Day) [128], У. Кимліка (W. Kymlicka) [164] Дж. Коген (J. Cohen) [125], Бр. Сілверман (Br. Silverman) [210], Ч. Тейлора (Ch. Taylor) [218] та ін.

Друга група – праці науковців, які обґрунтовують теоретичні підходи до формування полікультурного виховання в шкільній освіті Канади: Р. Гош (R. Ghosh) [141], Р. Джоші (R. Joshee) [157], П. Карслона (P. Carslon) [122], Дж. Кехо (J. Kehoe) [158], К. Мудлі (K. Moodley) [184], К. Татор (C. Tator) [217], Р. Хенлі (R. Henley) [189], Дж. Янг (J. Young) [189] та ін.

Третя група – праці науковців, які розробляють методологічні засади полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади: С. Бейлі (C. Bailey) [103103], Ф. Генрі (F. Henry) [217], Т. Керріган (T. Carrigan) [117117], Т. Маккаскел (T. McCaskell) [178177], К. Татор (C. Tator) [217217], Б. Томас (B. Thomas) [151] та ін.

Канадський дослідник Н. Біссундат (N. Bissoondath) у книзі «Продавані ілюзії: культ полікультурності в Канаді» (Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada, 1994) [111] подав оцінку Акту полікультурності, 1988 року і показав, як бікультурність країни перетворилася в полікультурну мозаїку.

Н. Біссундат підкреслював, що через Закон про полікультурність (Multiculturalism Act, 1971) Канада прагнула залучити своє населення до

мозаїки культур і терпимості, намагаючись зберегти спадщину багатьох народів Канади. Така політика, проте, зумовила занепокоєння на багатьох рівнях, перетворюючи людей у політичні інструменти, а історичні відмінності в стереотипні речі. Закон заохочував екзотику, підкреслюючи відмінності, які поділяють канадців, а не схожості, які їх об'єднують.

Широке коло провідних філософів і соціологів для дослідження політичних суперечок навколо полікультурності об'єднала високооцінена на той час книга «Полікультурність» (Multiculturalism, 1994) канадського філософа Ч. Тейлора (Ch. Taylor) [218]. Автор зазначав, що визнання державними інститутами цінностей ліберального демократичного уряду і відмінних культурних традицій залишається наріжним каменем дискусії на тему полікультурності.

Канадський політичний філософ Уїлл Кимліке (Will Kymlicka), відомий ліберальним підходом до питань різноманітності культур, теж торкався проблем полікультурності. Його найвагоміші праці – «Полікультурне суспільство: ліберальна теорія прав меншин» (Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights, 1995) [163] та «Полікультурність і соціальна держава: визнання і перерозподіл у сучасних демократіях» (Multiculturalism and the Welfare State: Recognition and Redistribution in Contemporary Democracies, 2006) [164]. У першій книзі автор зазначає, що зростаюче полікультурне формування сучасних суспільств породило безліч нових проблем і конфліктів, а етнічні та явні меншини вимагають визнання і підтримки їхньої культурної самобутності. Ця книга була новою концепцією прав і статусу культур меншин. У. Кимліке стверджує, що певні види прав для культур меншин узгоджуються з ліберальними демократичними принципами, а стандартні ліберальні заперечення визнання таких прав на підставі індивідуальної свободи, соціальної справедливості та національної єдності не мають під собою юридичної сили. Проте жодна формула не може бути застосована до всіх груп, потреб і прагнень іммігрантів, які дуже відрізняються від потреб корінних народів та явних меншин. У книзі автор

аналізує окремі питання, які є основними для розуміння полікультурної політики і були занедбані сучасною ліберальною теорією.

В іншій праці «Полікультурність і соціальна держава: визнання і перерозподіл у сучасних демократіях» [164] – У. Кимліке зазначає, що в багатьох західних демократичних країнах етнічні меншини вимагають, а іноді домагаються ширшого визнання їхньої самобутності. Це знаходить своє відображення у прийнятті політики полікультурності для груп іммігрантів, прийнятті територіальної автономії і мовних прав етнічних меншин, а також визнання земельних претензій і прав самоврядування для корінних народів. Ці вимоги визнання були суперечливими, в основному через побоювання, що важко буде підтримувати надійний загальний добробут держави через розмиття міжособистісної довіри, соціальної солідарності та політичні коаліції, які підтримують перерозподіл. «Чи є побоювання конфлікту між «політикою визнання» і «політикою перерозподілу» дієвими?» – ставить автор запитання. Книга була покликана перевірити це емпіричним шляхом, використовуючи міжнаціональний статистичний аналіз взаємозв'язку між політикою різноманітності, суспільних відносин і соціальної держави, та тематичні дослідження визнання зв'язків у політичних коаліціях конкретних країн, у тому числі Сполучених Штатах Америки, Великобританії, Канади, Нідерландів, Німеччини, країн Латинської Америки.

У 1995 році канадські науковці Дж. Беррі та Р. Калін (J. Berry & R. Kalin) опублікували огляд національного опитування «Полікультурні й етнічні відносини в Канаді 1991 року» (Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey) [110], оцінивши ставлення канадців до питань полікультурності: полікультурна ідеологія, наслідки політики полікультурності, полікультурні програми етнічних та іммігрантських груп, ставлення до толерантності і канадіанізму.

Результати показали, що ставлення канадців до полікультурності було помірно позитивним, а терпимість помірно високою; високим був рівень почуттів прихильності і відданості Канаді. Іммігранти й етнічні групи

європейського походження були оцінені позитивніше, ніж неєвропейського походження. Незважаючи на деякі ознаки етноцентризму, спостерігалися гарні перспективи для досягнення різноманітного і толерантного суспільства в Канаді.

Ряд авторів (Дж. Кумінс, Дж. Дей, Е. Лі, К. Рід) звертає увагу на те, що політика полікультурності Канади була піддана різкій критиці науковцями через те, що вона відволікає увагу від форм структурної дискримінації в шкільній системі [127, 129, 167, 167, 202]. Іншими словами, позитивна риторика полікультурності породила самозаспокоєння по статусу-кво так, що питання системного расизму в галузі освіти, як вважало багато педагогів, було проблемою насамперед США, а не Канади.

Критики полікультурної політики і практики в освіті використовували термін «антирасистська освіта», щоб підкреслити реальність узаконеного расизму системи освіти. Вони вказували на те, що канадська освіта завжди мала характер расизму, спрямований проти перших націй і груп іммігрантів, які не говорили англійською мовою, і 25 років полікультурної риторики принципово не змінили цю реальність [169], хоча його прояви, безумовно, тонші, ніж у минулому.

Дослідження і наукові інтереси канадського науковця Дж. Дея (G. Dei) [130] варіюються від антирасистських досліджень і знань про корінні народи до вивчення розвитку освіти на міжнародній арені.

У праці «Роль афроцентричності в інклюзивному навчальному плані в канадських школах» (The Role of Afrocentricity in the Inclusive Curriculum in Canadian Schools) [131], автор зазначає, що розробка інклюзивного навчального плану, який ставить на перше місце афроцентричне знання, буде важким завданням для канадських шкіл. Проте історія освіти та досвід афро-канадських старшокласників свідчать про необхідність зовсім іншого підходу до обох навчальних планів і пропозицій педагогічної практики. Афроцентричне знання не тільки має важливе значення для інтелектуального

й соціального зростання таких студентів, а й відіграє певну роль у полікультурному вихованні всіх студентів.

Професор відділу соціології Квінського університету Р. Дей (R. Day) у праці «Полікультурність та історія канадської різноманітності» (Multiculturalism and History of Canadian Diversity, 2000) [128], аналізуючи історію канадської різноманітності, стверджує, що ніяке державне втручання ніколи не зможе покласти край напруженим відносинам між етнокультурними групами. За допомогою методу генеалогічного аналізу М. Фуко (фр. M. Foucault) та теорії формування держави, отриманої з досліджень Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі. Р. Дей створює основу для дослідження формування людських відмінностей і управління людьми протягом багатьох років. Він стверджує, що полікультурну політику Канади рухає фантазія єдності на основі національно-державної моделі. На його погляд: «Наше законодавство, політика і практика не веде нас до рівності і взаємності, тому що вони коріняться в європейському управлінні і контролі різноманітностями» [128].

Р. Дей заперечує думку, що канадська полікультурність розвивається в межах історії асиміляції і геноциду чи зраджує тій самій історії, яка підтримує панування англо-канадців. Він дійшов висновку, що радикальний потенціал політики полікультурності може реалізуватися тільки тоді, коли англійська Канада зможе відмовитися від своєї фантазії єдності [128].

Навесні 2007 року Ініціативний комітет із дослідження політики у співпраці з Департаментом із питань канадської спадщини, соціальних і гуманітарних наук, Науково-дослідницькою радою Канади та Проекту «Метрополіс» провели круглі столи у восьми містах Канади з метою дослідження державного підходу до питань різноманітності. Полікультурна різноманітність Канади є продуктом трьох груп: корінних народів, англійців і французів та іммігрантів із усього світу. Зокрема, послідовні хвилі імміграції з 1970 року робили Канаду все різноманітнішою за етнічною приналежністю, культурою, релігією та мовою. Як і у більшості полікультурних суспільств, у

Канаді існує проблема поваги культурних відмінностей при стимулюванні спільного громадянства, присвоєнні прав, вимагання відповідальності, а також заохочення інтеграції, але без наполягання на асиміляції.

Етнічні, релігійні конфлікти і дебати в Європі та Канаді на рубежі століть відновили інтерес урядів до інтеграції іммігрантів та їхніх нащадків. У Канаді державний підхід до етнокультурної різноманітності став головним у суспільному дискурсі особливо після ряду інцидентів, пов'язаних із релігійними почуттями.

Під час круглих столів було розглянуто два питання: 1) як заохочувати різноманітність без розколів і 2) чи потрібно переглянути політику полікультурності Канади у світлі сучасних соціальних і геополітичних реалій. Було прийнято рішення про те, що управління полікультурною різноманітністю є тривалим процесом, який розвивається зі зміною соціальних реалій. Незалежно від змін, принципи цієї політики такі, як: рівність, повага різноманітності, права людини і повна участь – залишаються наріжними каменями міжетнічних відносин у Канаді. На думку більшості учасників круглих столів, полікультурність встановлює межі для міжкультурних відносин в рамках єдиного суспільства. Проте більшість канадців розуміють полікультурність як політику сприяння інтеграції неєвропейських новачків і їх найближчих нащадків. Хоча існує загальна думка учасників про різноманітність культур: Канада не повинна просувати культурні відмінності за рахунок загальних канадських цінностей.

Зокрема, полікультурна політика досі резонує з молодими канадцами, які виростили в полікультурному та глобальному навколишньому середовищі. Результати круглого столу показують, що молодим канадцам часто важко визначитися, до якої етнічної групи вони належать, особливо з полікультурних сімей, чиї родоводи складаються з більш ніж однієї етнічної або релігійної спадщини. Вони більш схильні бачити себе насамперед канадцами. У зв'язку з тим, що Інтернет є невід'ємною частиною їхнього життя і можна з легкістю подорожувати, вони вважають себе громадянами

світу. Більш важливим для них є питанням, як визначити власну канадську ідентичність у глобальному контексті. Багато учасників вели дискусії про проблеми полікультурності, такі як релігійна різноманітність і наслідки етнічних анклавів, які були погано поінформованими і часто спрощеними. На багатьох зустрічах учасники робили висновок, що релігійна різноманітність лежить в основі багатьох із нинішніх дискусій про полікультурність. Як показали обговорення «розумного розселення» в провінції Квебек та в інших місцях, а також у зв'язку з ростом релігійності серед нових іммігрантів, це, ймовірно, може продовжуватися. Виявляється, що релігія – це аспект, на якому у концепціях полікультурності не приділяється достатньо уваги.

Учасники круглого столу відзначали, що політика полікультурності може працювати тільки тоді, коли вона синхронна з іншими внутрішніми і зовнішніми політиками, такими, як зайнятість, імміграція, охорона здоров'я та міжнародні відносини. Складається враження, що урядові відомства працюють в ізоляції у своїх бункерах. Було висловлено думку, що діалог між різними секторами і групами культур є незначним.

Дискусії про різноманітність культур також зазвичай стосуються тільки членів явних меншин і новачків, які представляють лише одну п'яту частину населення Канади.

На жаль, проблеми неявних меншин не представлені в дискусіях круглих столів. Ця практика посилює відчуття, що полікультурність тільки для явних меншин і посилює позицію дихотомії «ми проти них». Результати круглих столів показують, що майбутні зусилля необхідно зосереджувати на таких сферах: перехід від «вузького кола» (Narrowcast) до «широкого кола» (Broadcast). Існує необхідність створити полікультурну парасольку для всіх канадців, включивши канадське населення в діалог про питання політики, обов'язково, мають бути враховані голоси молодих канадців. Учасники круглого столу стверджували, що «полікультурне покоління» існує в множині ідентичності в глобальному контексті. Учасники круглого столу одностайно погодилися з необхідністю вертикально інтегрованого діалогу

про питання політики, що стосуються широких верств населення, урядів (муніципальних, провінційних і територіальних). Різноманітність культур є життєвим досвідом, який вимагає співпраці всіх верств суспільства.

Трансформаційні принципи в практиці – великі побоювання розриву між політикою і реальністю полікультурності в цілому. Часто учасники круглого столу пропонували запровадити програми, які підкреслюють культурні відмінності для заохочення осіб із різних культур з метою поглиблення їхніх знань один про одного. Це сприяло б вирішенню проблеми, описаної вище, і уберегло б культурні громади від взаємодії з іншими спільнотами настільки, наскільки вони хотіли б того.

Канадське суспільство перетворилося з мозаїки на злиття культур, де люди різного походження взаємодіють і роблять внесок у суспільство, в якому вони живуть. Актуальним для круглих столів є визнання полікультурності засобом досягнення всеосяжного і справедливого суспільства.

Вище зазначені проблеми розглядає і канадський науковець Бр. Сілверман (Br. Silverman) у праці «Канадська ідентичність, полікультурність і космополітичне майбутнє» (Canadian Identity, Multiculturalism and Cosmopolitan Future, 2014) [210].

Він простежує розвиток полікультурного населення в Канаді від раннього європейського поселення до ХХ століття. Офіційна канадська полікультурна політика у відповідь на демографічну заклопотаність і розширення потреб у сфері прав людини в ліберальній державі досліджена через історичні та філософські точки зору. Аналіз нинішніх проблем у політиці канадської полікультурності подано як аргумент, що вказує на збереження і розширення напруженості в нинішніх рамках. Аргумент для майбутнього укоріненого космополітизму в Канаді представлений як спосіб вирішення проблем полікультурної політики. На основі філософії Кваме Ентоні Аппія, укорінений космополітизм може бути реалізований у

канадській народній освіті і формувати успішне майбутнє канадської держави.

Отже, у центрі уваги авторів ставлення канадців до питань полікультурності: полікультурна ідеологія, наслідки політики полікультурності, полікультурні програми етнічних та іммігрантських груп, ставлення до толерантності і канадіанізму. Визнання державними інститутами цінностей ліберального демократичного уряду і відмінних культурних традицій залишається наріжним каменем дискусії на тему полікультурності.

У контексті нашого дослідження, заслуговують на увагу праці науковців у галузі полікультурної освіти та виховання.

Однією з перших праць на тему полікультурної освіти була робота П. Карслона (P. Carslon) «До тлумачення полікультурної освіти на місцевому рівні» (Towards Defining Multicultural Education on the Local Level, 1976) [122]. Автор стверджує, що «полікультурна освіта не може бути визначена окремо від конкретних спільнот і є скоріше питанням місцевого етнографічного складу, ніж того, який легко узагальнюється по всій країні». Вона складає «деякі антропологічні категорії, які повинні служити місцевому вчителю для визначення кількості полікультурного населення в межах шкільного округу».

Канадські теоретики полікультурної освіти Р. Хенлі (R. Henley) і Дж. Янг (J. Young) у праці «Полікультурна освіта: сучасні варіації на історичну тему» (Multicultural Education: Contemporary Variations on a Historical Theme, 1981) [189] описали актуальні теми в канадській освітній історії і як вони вплинули на розвиток канадської політики полікультурної освіти. Відносини між канадськими групами корінного населення, англо- та франкоканадцами і представниками інших етнічних груп постійно впливали на розвиток освіти в полікультурній країні. Вперше було обговорено типологію полікультурної освіти (AM).

Дж. Кехо (J. Kehoe) у праці «Підвищення полікультурного клімату в школі» (Enhancing the Multicultural Climate of the School, 1983) [158] зауважує, якщо учні повинні поважати цінності культур меншин, то полікультурна філософія повинна пронизувати всі аспекти шкільного життя. Зазначено індикатори, які покажуть, чи отримують меншини рівні можливості, моделі поведінки та стилі навчання шести етнічних груп – південноазіатської, грецької, італійської, китайської, в'єтнамської і португальської.

Коло наукових інтересів відомої канадської дослідниці Р. Джоші (R. Joshee) включає демократичні підходи до освіти, а також політику різноманітності і соціальної справедливості в освіті.

У спільній науковій праці Р. Джоші (R. Joshee) та Л. Джонсона (L. Johnson) «Полікультурна освіта в Сполучених Штатах Америки і Канаді: важливість національних політик» (Multicultural Education in the USA and Canada, 2000) [157] зауважено, що освіта є обов'язком держави в Сполучених Штатах і провінційної відповідальності в Канаді; тим не менш, федеральні органи влади в обох країнах мають значний вплив на полікультурну політику в галузі освіти. У США це було досягнуто переважно за рахунок політики цивільних прав та політики федеральної освіти. У Канаді – через полікультурність та інші дотичні політики у сфері громадянства, ідентичності і соціальної справедливості.

Теоретики полікультурної освіти Р. Джоші, К. Пек та Л. Томпсон (R. Joshee, C. Peck, L. A. Thompson) у розділі «Полікультурна освіта, різноманітність та громадянство в Канаді» (Multicultural Education, Diversity, and Citizenship in Canada) [156] виділяють тільки історичні основи полікультурності, обговорюють сучасний зміст полікультурності, як це було виражено в політиці в галузі освіти, а також наводять кілька прикладів практик полікультурної освіти в школах і класах.

Канадський педагог С. Бейлі (C. Bailey) виклала власний практичний досвід полікультурної освіти у праці «Запуск полікультурності: інтеграція

канадської культурної реальності у вашому класі» (Start-up Multiculturalism: Integrate the Canadian Cultural Reality in Your Classroom, 1991) [103]. Цей практичний, добре структурований посібник може бути легко «включеним» до існуючої навчальної програми зі словесності та суспільних наук. Автор представила мету, завдання і засоби полікультурного виховання, докладні плани проведення полікультурних заходів. Зміст завдань, як частина ширшого дослідження полікультурності, дозволить дітям взяти активну участь у тематичному плануванні і забезпечить викладачам та учням ширші можливості для здійснення вибору і формування власного досвіду навчання.

Прихильник антирасистської освіти Т. Маккасвелл (Т. McCaskell) – автор таких праць, як «Посібник вихователя табору: полікультурного / багаторасового санаторію для учнів середньої школи» (Camp Facilitator's Handbook: Multicultural/Multiracial Residential Camp for Secondary School Students, 1988) [178] та «Гонитва за рівністю: порушення нерівності в галузі освіти» (Race to Equity: Disrupting Educational Inequality, 2005) [177].

У «Посібнику вихователя табору: полікультурного / багаторасового санаторію для учнів середньої школи» розкрито питання расизму. У теоретичній частині посібника подано короткий огляд поняття «расизм» і його історію, з'ясовано, як він впливає на кожну людину в суспільстві і наскільки укорінений в установах. У практичній частині описано методи організації роботи табору, роль вихователя, щоденні нариси семінарів, запропоновані засоби і заходи для успішної діяльності табору.

Одна з цілей функціонування табору – зробити видимим расизм, щоб допомогти людям бути більш чутливими до расових наслідків у повсякденному житті, які в результаті можуть бути настільки ж руйнівним, як очевидні форми насильства на расовому ґрунті [178, с. 3].

У Канаді нині расизм в основному є проблемою білих людей. Це нездатність зрозуміти інші народи і їхні культури, етноцентричність думки, що «наша» культура є найбільш прогресивною і всі інші просто наздоганяють її [, с. 5].

Практик полікультурної освіти Т. Керріган (T. Carrigan) у 2001 році представив книгу «Канада: хто ми і куди ми йдемо? Імміграція, полікультурність і канадська ідентичність» (Canada, Who are We and Where are We Going? Immigration, Multiculturalism & the Canadian Identity) [117]. У цьому практичному посібнику розглянуто тісно переплетені питання імміграції, полікультурності і канадської ідентичності. Запропоновано 9 розділів із майже 100 вправами на ці ж теми для учнів загальноосвітньої школи.

Відома канадська вчена Р. Гош (R. Ghosh) висвітлює питання полікультурного виховання, расових відносин, громадянських прав, освіти в кроскультурній перспективі та освіти груп меншин у компаративній перспективі. Дві найвагоміші праці «Переосмислення полікультурної освіти» (Redifining multicultural education 2004, 2014) [140, 141] і «Соціальна зміна та освіта в Канаді» (Social Change and Education in Canada, 1987) [143] включені до списку літератури в програмах підготовки вчителів по всій Канаді. Р. Гош пропагує полікультурну освіту, яка включає право вираження відмінності. У праці «Громадська освіта і полікультурна політика в Канаді: особливий випадок у Квебеку» (Public Education and Multicultural Policy in Canada: Special Case Quebec, 2004) [142] Р. Гош зазначає, що освіта є провінційною відповідальністю в Канаді, але є поділ витрат і сильна підтримка державної освіти, охорони здоров'я та інших соціальних програм між провінціями і федеральним урядом. Хоча федеральна політика полікультурності була спрямована на Канаду як «справедливе» суспільство, реалізація цієї політики в галузі освіти в англomовній Канаді була далека від задовільної, існувала велика різниця в освітніх програмах між провінціями. У Квебеку федеральна політика полікультурності ідеологічно протистояла баченню франко-націоналізму Квебека. Коли федеральна політика міжкультурної освіти зробила кілька спроб інтегрувати групи іммігрантів, то у центрі уваги залишили лінгвістичні програми. Автор робить висновок, що зіткнувшись із драматичними змінами, скерованими інтернаціоналізацією і глобалізацією

економіки, канадці повинні реагувати на термінову необхідність заново визначити сенс полікультурності через радикальні освітні програми.

Науковці Р. Гош і М. Гальчинські в спільній праці «Переосмислення полікультурної освіти: включення та право бути іншим» (*Redifining Multicultural Education: Including and the Right to be Other*, 2014) [141] прагнуть переконати освітян ввести ідеологію полікультурності в педагогіку і професійну практику. Автори мають широкі погляди на теоретичні та практичні засади, які поєднують історію з сучасністю в дослідженнях полікультурного виховання. Головна думка цієї книги полягає в тому, що полікультурне виховання має бути включеним до освіти розвинених суспільств, у яких «відмінність» (*difference*) є негативним поняттям. Автори подають ґрунтовний аналіз того, як відмінність та різноманітність можуть бути узгоджені і мають бути включені в боротьбу за справедливе суспільство. Полікультурне виховання повинно мати справу з культурною відмінністю радше, ніж з етнокультурною різноманітністю.

Як і теоретики, так і практики полікультурної освіти та виховання погоджуються, що відносини між канадськими групами корінного населення, англо- та франкоканадцами і представниками інших етнічних груп постійно впливали на розвиток освіти в полікультурній країні. Вони наголошують, що полікультурне виховання має бути включеним до освіти розвинених суспільств та повинно мати справу з культурною відмінністю радше, ніж з етнокультурною різноманітністю.

Отже, на основі аналізу праць зарубіжних науковців можна з впевненістю стверджувати, що питанням різноманітності, полікультурності та полікультурного виховання присвячена значна кількість праць, хоча варто зауважити, що проблеми полікультурного виховання більше розкриті на теоретичному рівні, ніж на практичному.

Питання полікультурного виховання наразі є дуже актуальним як у міжнародному, так і вітчизняному просторі.

Серед українських дослідників за внеском у розробку проблеми полікультурного виховання у школі та ВНЗ особливо вирізняються Р. Агадуллін [1], Е. Ананьян [3], В. Бойченко [12], В. Болгаріна [13], Л. Голик [18], Т. Житомирська [28], І. Зозуля [32], П. Кендзьор [36] О. Ковальчук [38], А. Кирпа [37], В. Присакар [60], Г. Розлуцька [69], А. Солодка [84], Н. Харькова [88], Л. Чумак [95], С. Цимбрило [92], та інші.

Оскільки у полі нашого дисертаційного дослідження полікультурне виховання в шкільній освіті, то розглянемо докладніше праці українських науковців, котрі досліджували цей феномен.

Зокрема, у дисертації Г. Розлуцької «Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1936 рр.)» (2005) [69] здійснено аналіз змісту україномовних букварів і читанок, шкільних підручників з мови, дисципліни природничого циклу, історії, громадянознавства та обґрунтовано їх роль і значення у полікультурному вихованні молодших школярів Закарпаття міжвоєнного періоду. Дослідницею розкрито полікультурну спрямованість змісту шкільної освіти у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці; з'ясовано основні чинники, що сприяли українському підручникотворенню (соціально-економічний, суспільно-політичний, культурно-освітній тощо).

У дисертаційному дослідженні «Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів» (2005) [84], А. Солодка підкреслює, що полікультурне виховання старшокласників є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі мови навчання та ідей народної педагогіки. Важливою соціально-політичною детермінантною необхідності полікультурного виховання є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України та інших держав інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний простір, зберігаючи за цих умов національну своєрідність.

Важливою умовою реалізації полікультурного виховання учнів у школах є наявність полікультурного компонента в програмах і навчальних матеріалах, поданих у підручниках. А. Солодка провела аналіз чинних програм та підручників із гуманітарних предметів, який показав, що на полікультурному компоненті в більшості з них практично не акцентовано. Через це та причини мотиваційного, інформаційного та організаційного характеру, на її думку, рівень полікультурної вихованості учнів у школах м. Миколаїв низький [84, с. 11].

У дисертаційному дослідженні «Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи» [12] В. Бойченко проаналізувала стан полікультурного виховання в початкових класах шкіл Черкаської області. Результати проведеної нею діагностики засвідчили, що вчителі не надають достатньої уваги вирішенню проблем полікультурності, що негативно позначається на полікультурній вихованості молодших школярів. У дослідженні з'ясовано, що сучасна сім'я значно впливає на формування та розвиток у дитини стереотипів ставлень і міжособистісних взаємин із представниками інших культур. Однак переважна більшість батьків не приділяє належної уваги цим питанням, а в деяких випадках навіть негативно впливає на полікультурне становлення дитини [12, с. 15].

У дисертації «Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина XIX – початок XX століття)» (2008) [3] українська дослідниця Е. Ананьян здійснила комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних напрацювань із проблеми полікультурного виховання учнів, визначила й обґрунтувала основні періоди розвитку гімназійної освіти та полікультурного виховання в Україні другої половини XIX – початку XX століття. Дослідниця виявила та систематизувала провідні теоретичні ідеї, принципи та завдання полікультурного виховання учнів у вітчизняній педагогічній думці того часу. Принципами полікультурного виховання учнів у гімназіях України названого періоду стали: принцип народності, принцип культуровідповідності, принцип демократизації. Розкрито полікультурну

спрямованість змісту предметів гуманітарного циклу – російської мови та літератури, класичних мов (латинської та грецької), нових іноземних мов (англійської, німецької, французької), історії (російської, античної, всесвітньої) – у навчально-виховному процесі вітчизняних гімназій другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Українська дослідниця Е. Ананьян також узагальнила досвід та обґрунтувала організаційні методи, форми та види діяльності з полікультурного виховання учнів вітчизняних гімназій досліджуваного періоду, визначила перспективні напрями актуалізації ідей та досвіду полікультурного виховання учнів гімназій України другої половини ХІХ – початку ХХ століття у контексті модернізації національної освіти.

У дисертації Л. Чумак «Полікультурне виховання учнів середніх (5 – 8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору» (2011) [95], визначає полікультурне виховання учнів середніх (5 – 8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору як систему поглядів, переконань, покликаних формувати світоглядну свідомість дітей, соціальний досвід життя в полікультурному соціумі; спільну творчу діяльність, позитивну взаємодію вчителів, батьків, вихованців, котра систематично стимулює розвиток у школярів відповідних умінь шляхом забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки підлітка та включення його в продуктивну взаємодію.

Полікультурне виховання учнів середніх (5 – 8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору є відкритим, безперервним процесом оптимізації навчально-виховної роботи, що поєднує дидактичний, психологічний та моральний аспекти [95].

У результаті проведеного дисертаційного дослідження Т. Житомирської «Полікультурне виховання учнів у загальноосвітніх закладах українського Подунав'я (друга половина ХХ століття)» (2013) [28] уточнено педагогічну сутність поняття «полікультурне виховання» з огляду

на аналіз тогочасних офіційних документів і шкільної практики в українському Подунав'ї II половини XX століття: йдеться про зближення феноменів «інтернаціональне» й «полікультурне виховання», де домінантою слугує ідея толерантності й міжетнічного порозуміння. Превалювання низького рівня полікультурної вихованості учнів пояснюється багатьма причинами мотиваційного, інформаційного та організаційного характеру. Аналіз чинних навчальних програм та підручників із гуманітарних предметів показав, що полікультурний компонент у більшості з них практично не виокремлено [28].

У дисертації А. Кирпи «Полікультурне виховання старшокласників у діяльності євроклубу загальноосвітнього навчального закладу» (2017) [37], встановлено, що полікультурне виховання старшокласників сприяє усвідомленню місця у багатокультурному світі, толерантному ставленню до культурних відмінностей, між культурному діалогу і співпраці.

Досліджено генезу організації полікультурного виховання старшокласників у діяльності Євроклубу як дитячого громадського об'єднання та виокремлено етапи: а) зародження та становлення інтернаціонального виховання у клубах інтернаціональної дружби; б) розвиток та розширення мережі клубів інтернаціональної дружби; в) залучення дітей до міжнародної діяльності в умовах діяльності дитячих громадських об'єднань; г) відродження подібних до клубів інтернаціональної дружби дитячих громадських об'єднань – шкільних європейських клубів або Євроклубів.

На сучасному етапі полікультурне виховання старшокласників реалізується в рамках концепції «європейський вимір в освіті» згідно Рекомендацій Комітету міністрів Ради Європи через діяльність Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу та передбачає інтеграцію досвіду країн Європейського Союзу в навчально-виховний процес [37].

Окремі аспекти полікультурного виховання вивчали А. Богданюк [11], М. Рудь [70], Т. Кочубей [43], Т. Цибар [91], О. Дрозд [26].

Заслуговують на увагу також дослідження питань полікультурного виховання студентів. Це праці І. Лощенової «Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов» [47], С. Цимбрило «Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу» [92], І. Зозулі «Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів» [32], В. Хребтової «Полікультурне виховання студентів юридичних спеціальностей засобами іноземних мов» [89], Ю. Матвіїв-Лозинської «Полікультурне виховання майбутніх фахівців туристичної галузі у процесі позааудиторної діяльності» [50], О. Ширіної «Формування у майбутніх учителів іноземної мови ціннісного ставлення до полікультурної освіти у процесі фахової підготовки» [96], Л. Волик «Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів» [15].

Питання освіти та виховання в Канаді вивчали вітчизняні науковці Л. Біленкова [7], В. Богатирець [10], І. Василенко [14], Н. Гриньох [20], Ю. Заячук [31], О. Козьменко [40], І. Руснак [71], Т. Михайленко [52].

Українська дослідниця О. Козьменко у дисертації «Виховання почуття національної ідентичності старшокласників засобами природоохоронної діяльності у школах Канади» (2012) [40], з'ясувала, що в полікультурному просторі Канади надзвичайну значущість має визначення провідних ідей, які впливають на інтеграційні процеси в країні, позначаються на суспільній свідомості, сприяють національній консолідації громадян на державному рівні. До них належать ідеї особистої свободи, рівності всіх громадян незалежно від расової, національної, культурної або релігійної приналежності, пріоритету демократичних цінностей, гуманізму та ін. Дослідниця зазначає, що виховання почуття національної ідентичності старшокласників незмінно пов'язується з усвідомленням багатонаціонального складу населення Канади і, як наслідок полісемітичності її культури як загальнонаціональної цінності, що забезпечує духовну єдність канадського суспільства.

Дослідженням підготовки майбутніх учителів у Канаді займалися такі науковці, як В. Погребняк [59], О. Слоньовська [83], В. Павлюк [57], Н. Муқан [54], Л. Карпинська [34], А. Чирва [94], Л. Нос [55], І. Гушлевська [23].

У дисертації О. Слоньовська «Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади» (2011) [83] з'ясовує, що канадська вища освіта зазнала багато змін із проголошенням політики полікультурності в 1970-х роках. Учитель у Канаді є ключовою особою в реалізації ідей полікультурної освіти, що зумовлено державною політикою Міністерства освіти Канади, яке приділяє багато уваги цій проблемі. Підготовка вчителя в Канаді спрямована на формування особистості фахівця, здатного працювати в багатокультурному середовищі. Це відображено в навчальних планах, програмах і стандартах вищої педагогічної освіти.

Український науковець В. Погребняк у дисертаційному дослідженні «Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади» (2010) [59] охарактеризував основні актуальні тенденції піднесення канадської полікультурної освітньої політики в галузі підготовки вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі: відмова від асимілятивних зусиль щодо інокультур і створення умов для їхнього співіснування і взаємозбагачуючого розвитку, перехід від спеціально створених монокультурних шкіл для представників меншин до інклюзивного виховання в умовах загального полікультурного навчально-виховного закладу, соціально-культурологічна спрямованість та інтернаціоналізація підготовки вчителя. Дослідник з'ясував диференційовані завдання освітніх ланок Канади для полікультурного виховання, розкрив провідну роль закладів педагогічної освіти як координаційних і підготовчих центрів у реалізації канадської державної полікультурної освітньо-виховної політики.

В. Погребняк виявив соціокультурні й організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади: (1) цілісний підхід у полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях соціальної структури канадського суспільства; (2) соціально-культурологічна спрямованість змісту підготовки вчителя, що відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти; (3) єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики в педагогічному процесі вищого закладу освіти в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки вчителя; (5) забезпечення неперервності професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя у сфері полікультурного виховання – формуванні складників полікультурної педагогічної компетентності (виховного, змістового й інструментального) засобами спеціально створеної науково-методичної системи.

Дослідник розкрив етапи процесу становлення теорії і практики підготовки вчителя до педагогічної діяльності в полікультурному середовищі Канади: (1) культурне вкорінення, (2) активізація міжкультурних відносин, (3) антирасизм та (4) полікультурна громада, установив зумовленість полікультурної підготовки вчителя розвитком соціальної й освітньої систем Канади в контексті полікультурності суспільства.

У дослідженні автор встановив й охарактеризував чотири основні напрями підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади: (1) вивчення культурної спадщини народів і громад Канади та світу; (2) інтеграція полікультурного виховання до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки; (3) опанування спеціалізованих навчальних курсів із теорії і методики полікультурного виховання; (4) здійснення науково-пошукової діяльності в

галузі філософсько-методологічних і теоретико-методичних засад полікультурного виховання.

Українська дослідниця В. Павлюк підкреслює, що в умовах зростаючої глобалізації освітніх процесів, які з одного боку сприяють взаємодії різних культур, відродженню етнокультурних традицій, розширенню міжнародного співробітництва, а з іншого, певною мірою ведуть до нівелювання культурної самобутності, уніфікації та стандартизації способу життя, особливої актуальності для канадської вищої школи набуває формування полікультурної освіти вчителів, а саме процес підготовки майбутнього вчителя до соціальної, політичної, економічної й педагогічних реальностей, у яких вони набуватимуть досвіду діалогу культур різних педагогічних систем з різних раїн світу, а не тільки канадських провінцій. У результаті цього процесу особистість майбутнього вчителя має можливість розвивати свою здатність у сприйнятті різних культурно-педагогічних надбань та комфортно почуватися в різних культурних умовах, щоб ефективно сприяти культурній інтеграції в освітньому середовищі та культурному розмаїтті в суспільстві.

У дисертаційному дослідженні А. Чирви «Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади» (2012) [94] з'ясовано, що міжнародний характер та полікультурність є ключовими характеристиками інтернаціоналізованого курикулуму, який через збагачення змісту освіти міжнародним і полікультурним виміром забезпечує розвиток комплексних, критичних, міждисциплінарних і полікультурних способів мислення; полікультурний розвиток особистості; формування полікультурної компетентності, що в цілому оптимізує процеси формування громадянської свідомості й відповідальності в глобальному контексті, посилює дидактичні та виховні можливості змісту освіти.

Науковці останнім часом порушують питання полікультурного виховання, іншомовної освіти в інших полікультурних країнах: Сполучених Штатах Америки, Великобританії, Росії та Польщі (Ю. Безух [5],

І. Білецька [8], Я. Гулецька [22], О. Івашко [33], С. Лук'янчук [48], О. Мілютіна [53], О. Плахотнюк [58], Н. Шульга [96]).

Проведений аналіз американських педагогічних джерел С. Лук'янчук у дисертаційній роботі «Полікультурне виховання учнів в американській середній школі» (2012) [48] засвідчив, що полікультурне виховання знаходиться в стані еволюції як в теоретичному, так і в практичному сенсі. Реформа школи відповідно до ідеї полікультурного виховання вимагає нововведень: у змісті освіти – трансформації навчального плану на засадах полікультурності; у практиці навчально-виховної діяльності – зміни у стилях і методах роботи вчителів відповідно до вимог культуровідповідної педагогіки; у культурі школи – трансформації у ставленнях, переконаннях і поведінці вчителів, працівників та адміністрації школи, у цінностях і нормах школи.

За словами дослідниці, зміст полікультурного виховання учнів в американській середній школі полягає у: сприянні етнокультурній ідентифікації особистості учня; засвоєння знань і уявлень про полікультурне середовище країни і регіону проживання; оволодінні інформацією про історичні й соціальні явища американського життя та світу в цілому; вихованні толерантного ставлення до полікультурного оточення; набутті позитивного досвіду міжкультурної взаємодії; формуванні вміння вирішення конфліктів і прийняття узгоджених рішень.

Відповідно, зміст полікультурної освіти у Великій Британії, який реалізується засобами усіх навчальних дисциплін Національного курикулуму, як гуманітарних, так і природничо-математичних, розкрито в дисертаційному дослідженні О. Мілютіної «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії» (2008) [53]. Традиційно важлива роль у полікультурному вихованні учнів належить «Релігії» як шкільній дисципліні, що вивчається на всіх ключових етапах британської шкільної освіти. Останнім часом дедалі вагомішим стає внесок у

цю справу ІКТ – інформаційно-комунікаційної технології як новітньої самостійної дисципліни Національного курикулуму.

Полікультурна освіта в школах Великобританії здійснюється також і за допомогою цілеспрямованого розвитку міждисциплінарних зв'язків у навчальному процесі, а також так званих кросдисциплінарних рубрик і тем, які дають змогу вчителям на уроках різних шкільних предметів обговорювати з учнями актуальні для полікультурної освіти проблеми.

Визначені Національним курикулумом цілі полікультурної освіти учнів британські педагоги прагнуть реалізувати на основі засадничих педагогічних принципів: рівності можливостей; поваги до культурної ідентичності; єдності навчання, виховання і соціалізації; мотивації; послідовності і наступності; колегіальності; професіоналізму; інтерактивності; партнерства; відкритості; діалогу культур, а також шляхом застосування комплексу взаємодоповнювальних педагогічних методів (навчально-виховних, практично-діяльнісних, стимулювання і контролю, наочних) і форм (класно-урочної, позакласної і позашкільної).

У дисертації О. Івашко «Проблема полікультурної освіти в республіці Польща» [33], зазначено, що у шкільних програмах переважає міждисциплінарний підхід; в середніх навчальних закладах організовано двомовне навчання, «інтегроване мовно-предметне навчання», інтеграційну освіту (навчання у класах з дітьми з обмеженими можливостями), освіту національних меншин, етнічних груп, репатріантів, іммігрантів, біженців, а також просвітницьку діяльність серед молоді про ці групи, роботу «культурних асистентів», інтеграційних таборів (таборів для польських дітей і дітей-іммігрантів).

Аналіз освіти національних меншин та етнічних груп показав, що в освіті меншин використовуються такі форми інститутоалізованої освіти, як державні школи з навчанням мовою цієї меншини, школи з вивченням мови меншини як предмета, школи з факультативним навчанням мови меншини, суботньо-недільні школи з навчанням мови меншини, недержавні (приватні,

суспільні) школи для меншин, конфесійні (при костелі) школи з навчанням мови меншини.

Вивчення освіти біженців, репатріантів та іммігрантів показало, що для них організовано роботу спеціальних освітніх центрів, інтеграційних проектів або таборів. У польських школах організовано роботу «культурних асистентів», менторів (допомога однокласників дитині-іноземцю).

Отже, аналіз праць зарубіжних і вітчизняних науковців свідчить, що питання полікультурності та полікультурного виховання є актуальними серед наукової спільноти вже довгий час. Дослідження полікультурного виховання відбуваються як в Україні, так і за кордоном, а саме тих країн, які успішно запроваджують полікультурне виховання в освіті.

1.2. Змістова характеристика ключових понять проблеми

Для вивчення проблеми полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади необхідно з'ясувати її ключові поняття такі, як: «культура», «полікультурність», «виховання», «освіта», «шкільна освіта», «полікультурна освіта», «полікультурне виховання».

Ключовим поняттям, яке виділяють у досліджуваній галузі знань, є культура. Культура пронизує всі аспекти навчально-виховної діяльності. Термін «культура» (*cultur*) походить від «культивувати» (*cultivat*). Слово вживане з XVI століття на позначення потенціалу людського розвитку бути «культурним». На початку XIX століття слово «культура» почали використовувати у двох випадках, а саме: 1) описуючи сукупність якостей, через які деякі люди визначаються культурнішими, ніж інші; 2) зазначаючи показник багатьох антропологічних груп із їхніми внутрішніми цінностями [219]. Польський антрополог В. Буршта (*W. Burszta*) вказує, що названий термін належить до групи найважливіших понять у сучасному гуманізмі. У культурній антропології термін «культура» є важливим тому, що він визначає спосіб, у який організовано світ людських намірів [116]. Польська

дослідниця Е. Бандура (E. Bandura) [104] зазначає, що термін «культура» був уперше представлений антропологом М. Арнольдом (M. Arnold) [101], який виділив високий та низький рівень культури та вірив, що саме культура відіграє освітню роль. У книзі «Культура та анархія» (Culture and Anarchy, 1869) він розкриває поняття культури як прагнення до загальної досконалості через отримання відповідей на всі питання, що турбують людство [101, с. 5].

Англійський антрополог Е. Тилор (E. Tylor) [219] вважав культуру сукупністю знань, віри, мистецтва, закону, моральних принципів, звичаїв та інших можливостей і навичок, які людина пізнає і набуває як член суспільства [219, с. 83].

Враховуючи історичну перспективу, польський дослідник Я. Гайда (Y. Gaida) [139], наголошує на існуванні терміну ще в Стародавньому Римі. У латинській мові він був синонімом до культивування землі. Цицерон був першим, хто вжив цей термін, метафорично схиляючись до культивації розуму, що означало людську внутрішню і духовну діяльність. У праці (Tuscalanae Quaestiones, 1523) він обґрунтовує власне переконання про те, що культурна людина – це людина, яка прагне до внутрішнього збагачення власного життя [139].

Дослідник соціології та культури Б. Лонгхурст (Br. Longhurst) вважає, що перше використання терміну «культура» в кінці Середніх віків стосувалося культивації зернових. Трохи пізніше такий же зміст філософи вкладали, описуючи культивування людського розуму. Культуру згодом використовували для опису розвитку індивідуальних можливостей і охоплення ідеї культивації через загальні, соціальні та історичні процеси [171].

На думку польського дослідника Я. Гайди, термін «культура» не був популярним до XVIII століття, відколи в таких країнах, як Італія, Франція та Англія не почали його асоціювати з розумовою і духовною сферою життя людини [139].

У Німеччині цей термін використовували для характеристики процесу людської еволюції від найнижчого рівня [139]. Наприклад, основоположник наукового осмислення історії та культури І. Гердер розглядав культуру як засіб для адаптації людини до життя, що повинен був компенсувати недостатність фізичних можливостей у щоденній боротьбі виживання. Основні філософсько-історичні погляди І. Гердера викладені в роботі «Ідеї до філософії історії людства» (1784 – 1791), у якій слово «культура» наповнено теоретичним і філософським змістом. І. Гердер проголошує національну самобутність мистецтва, стверджує історичну своєрідність і рівноцінність різних епох культури. Він першим запропонував вживати також множинну форму слова «культура», підкреслюючи цим унікальність різних національних культур [17].

Термін «культура» використовується в біологічному, археологічному, історичному, географічному, етнографічному, соціологічному та інших значеннях. Культура відображає всі аспекти соціального життя людини, включаючи звичаї, ритуали, погляди, цінності, норми, знання, вірування, традиції, які передаються з покоління в покоління. Культура, за визначенням представників соціальної антропології А. Кребера і К. Клахкона (A. Kroeber and C. Kluckhohn) [161], може бути визначена як всі види діяльності, а не фізіологічні результати. Культура в біологічних і фізіологічних науках складається з умовно-рефлекторних і набутих у період навчання видів діяльності, та їх похідних продуктів. Ідея навчання знову повертає нас до того, що соціально передається, тобто передається за традицією те, що було набуто людиною як членом суспільства.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренко [19] подає таке визначення поняття «культура» (від лат. *Cultura* – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий розвиток суспільства й людини, втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює

насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування [19]. Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

Культура є одним із вирішальних факторів у виборі стратегій полікультурного виховання. Фахівці з полікультурного виховання базовим предметом вважають культуру, яку визначають як стиль життя, усталені народні традиції, побутові звички, родові орієнтації, мовні і мовленнєві особливості людей. «Термін «культура» був також прийнятий прихильниками мультикультуралізму полікультурності для того, щоб протистояти міфу «культурної депривації», широко поширеної на початку 60-х років ХХ століття» [35, 127].

Відомий американський фахівець в галузі полікультурної освіти С. Ніето (S. Nieto) відображає сучасний погляд на культуру, властивий багатьом ученим світу, у визначенні: «Культура – сукупність постійно мінливих ціннісних орієнтацій, традицій, соціальних і політичних відносин і, нарешті, світогляду, створеного і підтриманого групою людей, які пов'язані між собою цілим комплексом факторів, які включають загальну історію, географічне положення, мову, соціальний клас і / або релігію» [194, с. 381-402].

Доцільно відмітити, що теоретики полікультурної освіти (Р. Хенлі, Дж. Янг (R. Henley, J. Young), в Канаді виокремлюють такі поняття, як «домінуюча культура» (dominant) і «залежна (dominated) культура», «культура іммігрантів». Домінуюча культура – провідна культура в Канаді – англосаксонська. Навчальні плани шкіл базуються на традиціях домінуючої культури. Залежна культура має ті групи, які примусово включені до складу країни. Культуру іммігрантів мають переселенці у першому поколінні, які приїжджали в Канаду з власної волі. Іммігранти представляють широку різноманітність освітніх, культурних та лінгвістичних традицій. Ця різноманітність становить велику проблему для канадських шкіл [189].

Термін «полікультурність» з'явився на початку 60-х років ХХ століття і позначає «положення або стан полікультурного буття; політика підтримки різноманітності етнічних культур у громаді», «стан або положення полікультурного буття; збереження різних культур або культурних відмінних рис єдиного суспільства, як держави або нації», «думка, що різні культури в суспільстві заслуговують рівної поваги і наукового інтересу» [99].

Американський соціолог Н. Глейзер (N. Glazer, 1997) підкреслював складність чіткого визначення полікультурності з огляду на те, що це поняття відображається у великій кількості концепцій і теорій. Він описує складність цього поняття так: поняття «полікультурність» стосується великого кола понять і в різних контекстах, використовується для критики та захисту безлічі явищ, тому що важко сказати, що ж мають на увазі під «полікультурністю» [144].

Полікультурність дозволяє різним групам культур підтримувати їх унікальні культурні ідентичні риси під час участі в домінантній культурі. Полікультурність є можливою для нації, яка визнає свою культурну різноманітність і усвідомлює переваги кроскультурної взаємодії і співробітництва. Від людей не вимагають відкинути їх унікальність та відмінність культури, щоб бути успішним у домінантній культурі. Різноманітність на робочих місцях, у школах, університетах або товариствах цінується і обов'язково заохочується. Це дозволяє індивідууму обирати собі членство в культурних і соціальних групах, які найкраще підходять його ідентичності без страху остракізму, тобто вигнання з суспільства або ізоляції через походження.

Канадський теоретик лібералізму в галузі полікультурності У. Кімліке (W. Kimlicka, 1998) [162] визначає полікультурність як політику визнання і підтримки поліетнічності як у межах національних інститутів англійської і французької культур, де Канада приймає англійську і французьку, як мову дискурсу, так й існування культур за межами суворого англійського і французького культурних середовищ. Він стверджує, що різноманітність і

пристосування відмінностей є питанням порядку денного багатьох країн у всьому світі. Крім того, він зазначає, що є «вражаюча в усьому світі тенденція поширення і впровадження принципів і політики полікультурного громадянства», яка вийшла далеко за межі Заходу, «навіть найвіддаленіших районів Перу, високогір'я Непалу і провінцій комуністичного Китаю». У. Кімліке наголошує, що «визнання різноманітностей сприяє формуванню та підтримці загальних політичних цінностей, взаємної довіри, розуміння і солідарності через групові зв'язки.

Полікультурність у Канаді належить виключно до проблем з різноманітністю культур, вирішення питань інтеграції іммігрантів, ідентичності культур, расизму, релігійної та мовної різноманітності. Ці питання були включені в обговорення канадської ідентичності в 1867 році, коли Канаду офіційно визнали державою. Різноманітність культур є важливою частиною канадської політики. Спочатку завданням було об'єднати так звані «дві країни-засновниці» (англійські і французькі колонізатори), асимілювати інших іммігрантів й адмініструвати взаємовідносини між державою і корінним населенням. Освіта завжди розглядалася як ключ керування різноманітністю культур. З плином часу змінилося значення, яке канадці вкладали у поняття «різноманітність культур» [167].

На думку канадського науковця Р. Дея (R. Day) [128], для того, щоб рухатися далі, канадська полікультурність повинна почати ідентифікувати симптоми хвороби. Вона повинна відкрито визнати і зрозуміти неможливість повної ідентичності; підтвердити значення «відмінності» і так само «інших»; і визнати необхідність обговорення всіх універсальних горизонтів [131, с. 23-24].

Канадські дослідники полікультурності А. Флерас і Дж. Л. Кунз (A. Fleras and J. L. Kunz, 2001) [138], визначили найчіткішу і найдоступнішу типологію поняття полікультурності (див. табл.1.1.).

Таблиця 1.1.

Типологія поняття «полікультурність»

Факт	Ідеологія	Закон	Практика	Критичний діалог
Описове й емпіричне твердження	Розпорядчі та прогнозуючі заяви про ідеї та ідеали	Урядові ініціативи, спрямовані на соціальну рівність, культурну різноманітність та національні інтереси	Застосування полікультурності на практиці у двох рівнях: (а) політичному та (б) груп меншин	Завдання, опір, трансформація і розподіл влади культури в суспільстві

Американський дослідник Дж. Льюїс (J. Lewis, 2002) [168] характеризує полікультурність як визволення особистості та груп від крайнощів гомогенізованих і колективних ідентичностей, вироблення більш відкритого і довірливого прийняття різноманітності культур у межах і поза межами держави [169, с. 298 – 299].

Суспільство, яке підтримує полікультурність, проголошує підтримку різноманітним етнічним і релігійним групам. Деякі громадяни вірять, що суспільною метою має бути інтегрування різноманітних груп і проголошення їх рівності. Інші вірять, що кожна людина повинна бути здатною підтримати свою етнічну ідентичність, беручи участь у загальній культурі. Ці переконання не є взаємовиключними; наприклад, суспільство може інтегруватися, але від його членів не вимагають відмовитися від їхніх етнічних ідентичностей. У той самий час, імовірніше, інтегроване суспільство може більше асимілюватися через етнічні групи [169].

Відомий американський дослідник полікультурної освіти Дж. Бенкс (J. Banks, 1994) визначає, що полікультурність, ґрунтується на рівності і гармонійній толерантності різноманітних мов, релігій, культур і етнічних груп у плюралістичному суспільстві. Вона базується на ідеї, коли індивід може ототожнювати себе з двома або кількома етносами. Він може, наприклад, бути і українцем, і канадцем [107].

Британський науковець М. Най (M. Nye, 2007) вважає, що при визначенні «полікультурності» істотним є розуміння складності різних тлумачень. Важливо, що полікультурність описує проблеми, які є дотичними до різних сфер суспільства. Полікультурність не описує конкретну ідеологію, радше процес, який відбувається у різних середовищах і часі. [195, с. 110]. Він зазначає, що «полікультурність – це метод керування різноманітністю в суспільстві, особливо в питаннях працевлаштування, соціальної справедливості й освітніх можливостей» [195].

На думку М. Най, для ефективного діалогу, в полікультурних суспільствах мають відбуватися системні кроки, котрі включають розпізнання різноманітності, керівництво знаннями про різноманітності, проголошення толерантності та залучення культур через відмінності до діалогу. Полікультурний діалог є критичним в успішному керівництві полікультурністю в будь-якому суспільстві. На наступному етапі отримують знання про відмінності, шляхом спостереження. Процес стає «двостороннім», коли всі учасники мають брати участь у спостереженні і отримувати знання одне про одного. Це може призвести до негативних результатів, а також може з'ясуватися, що учасники процесу не в захваті від деяких елементів конкретної культури [195, с. 113]. Потреба в полікультурному залученні є істотною, вона має і позитивні, і негативні впливи. Розпізнання культурних відмінностей та толерантності вимагається і на державному, і на індивідуальному рівнях. Прийняття ідей, цінностей і норм, котрі можуть узгоджуватися з основною культурою, призводить до виникнення проблеми прийняття релігійних або соціальних норм, що виходять за межі основних релігій або культур. Варто наголосити, що цей процес має бути двостороннім, меншини також повинні поважати і толерантно ставитись до норм культури більшості.

Полікультурність вимагає від усіх сторін участі у вихованні толерантного ставлення до відмінностей, аніж залучення крізь відмінності, і відображає взаємоповагу до різноманітності та погодження зі взаємними

цілями, які не пов'язані з різними групами в межах полікультурних інституцій.

Отже, успішне полікультурне суспільство інтегрує всі зазначені вище поняття і активно забезпечує процес інтеграції. Це означає, що участь різних груп та окремих осіб через культуру, релігію й цінності, які вони поділяють, повинна бути поступовою і базуватися на знанні один про одного, а також терпимості та взаємній повазі до різноманітності, визнанні точок дотику, притаманним усім.

Ключовим поняттям порушеної нами проблеми є виховання, яке Український педагогічний словник (С. Гончаренко, 1997) тлумачить як процес цілеспрямованого, системного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією об'єктивних і суб'єктивних факторів [19, с. 53].

У широкому розумінні виховання, на думку науковців, це всі впливи на психіку людини, спрямовані на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Сюди входить як спеціально організований вплив виховних заходів закладів, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно.

У вузькому розумінні слово виховання є планомірним впливом батьків і школи на вихованця. Виховання поширюється на тіло, душу й дух. Його завдання – формування із здібностей, гармонійного цілого, набуття підростаючим вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно інших людей, сім'ї, народу, держави тощо.

Цілі виховання – це очікувані в результаті реалізації системи виховних дій зміни особистості. Світовий соціально-історичний досвід дозволяє визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Цілі виховання визначають його

зміст, методи та засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат [19].

Виховання – багатофакторний процес, що залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Об'єктивними є соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. Суб'єктивними – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу.

Критерії вихованості людини – ступінь її розвитку і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними, гуманістичними та морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків; рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання.

Будучи двостороннім процесом, виховання передбачає зміщення акцентів ініціативи від вихователя через партнерство до самовиховання, коли дієвою стає ініціатива вихованця завдяки акту самовиховання. Виховання – поліспрямований процес, де кожна конкретна мета зумовлює відповідний зміст і методи. Напрямок виховання визначає єдність мети та змісту. У педагогічній науці традиційно виділяють моральне, естетичне, трудове, фізичне виховання, які доповнюють громадянсько-патріотичний, правовий, економічний та екологічний аспекти. Процес виховання, як у цілому, так і в межах певного напрямку, може бути реалізований на різних рівнях: на рівні соціуму, соціальних інститутів, окремих соціальних груп, інтерперсональному (міжособистісному) та інтраперсональному (внутрішньоособистісному) [19].

Становлення цивілізації зумовило новий тип виховання, який детермінований соціальною й економічною нерівністю, розподілом праці, а відтак, різними педагогічними завданнями. Історична багатоманітність моделей виховання залежить від особливостей локальної цивілізації, типології культур, національної специфіки того чи того народу. Східний тип культури визначив східний тип виховання, заснований на пріоритеті

суспільства над особистістю, суворому дотриманні традицій і канонів, обмеженні незалежності мислення та індивідуальної свободи.

Разом з цим педагогічна традиція Сходу розглядає людину як єдність емоцій, волі й розуму, які, однак, підпорядковуються суспільним і релігійним нормам. Західний тип культури, що виник в античну епоху й став прототипом сучасної європейської культури, породив педагогічні традиції, які значно відрізняються від східних і можуть бути визначальними для західного типу виховання. Найхарактернішими його рисами є: орієнтація на розвиток людської волі та розуму, утвердження індивідуального і творчого начала в людині, гармонізацію відносин особистості й суспільства. Все це визначає цілі, спрямованість і ціннісно-раціональні підходи до вирішення виховних проблем. Традиції українського виховання склалися під впливом західної культури, нашаровуючись на національні особливості. Виховні завдання вирішуються за допомогою методів, які є інструментарієм педагогів-вихователів. Для організації процесу виховання та вивченні його проблем важливими є умови його реалізації, з-поміж яких особливе місце належить так званому виховному простору, особливим соціокультурним утворенням [19].

Виховний простір може бути охарактеризований за такими параметрами: 1) педагогічний потенціал оцінюється наявним у ньому багатством духовної та матеріальної культури; 2) міру розвитку визначають часткою молодого покоління, охопленого освітньо-виховною системою, ефективністю функціонування інших компонентів; 3) керованість простору. Суттєве значення для виховного простору мають умови функціонування: демографічні, національні, соціально-економічні, природні. Види виховних просторів можуть бути різними.

Співвідношення виховання й навчання є фундаментальною педагогічною проблемою. Я. Коменський визнавав величезну виховну роль навчання й не розділяв навчання й виховання. Жан-Жак Руссо віддавав перевагу вихованню, підпорядковуючи йому навчання. Й. Песталоцці

пов'язував розумове навчання з моральним, обґрунтовуючи це тим, що процес пізнання починається з почуттєвих сприймань, які переробляє потім свідомість за допомогою апіорних ідей. Й. Герберт уважав навчання основним засобом виховання. К. Ушинський розглядав навчання як важливий засіб морального виховання [4].

Сучасна вітчизняна педагогічна теорія розглядає навчання й виховання у нерозривному зв'язку; це передбачає не заперечення специфіки навчання й виховання, а глибоке пізнання суті, функцій, організації засобів, форм і методів навчання й виховання.

Щоб розкрити сутнісні ознаки виховного процесу, доцільно поняття «виховання» висвітлити разом із поняттям «освіта», коли в процесі навчання і виховання особистість стає по-справжньому освіченою, розкриває власні розумові, морально-духовні та фізичні сили.

Як категорія педагогіки поняття «освіта» від самого початку розвивалося в контексті антропології та філософії. Згідно з таким підходом, особистість повинна розвиватись, орієнтуючись на певний образ, який може ототожнюватися зі всебічно розвиненою особистістю або, як у християнській етиці, орієнтуватися на абсолютну досконалість, чи на набуття людиною образу людського в часі історії і просторі культури. Отже, освіту завжди пов'язують з особистістю [4].

Завдяки освіті індивід перетворюється на ціннісну особистість. Отже, феномен виховання – це перетворювальна діяльність педагогів-вихователів, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяє її якісному зростанню і вдосконаленню.

Для нашого подальшого дослідження уточнімо зміст поняття «шкільна освіта».

В «Тезаурисі методичного працівника» зазначається, що школа (від грец. – дозвілля, заняття під час дозвілля; місце навчання) – 1) Навчально-

виховний заклад (див. Школа). 2) Система освіти, сукупність закладів для навчання [85].

Відповідно до «Базових категорій педагогіки» А. Маркунаса (A. Markunas) [176, с. 262] система освіти – це сукупність переважно освітніх програм і державних стандартів різного рівня та напрямів; мережі освітніх закладів, які їх реалізують, органів управління освітою і підзвітних їм установ та організацій.

Освіта середня загальна – провідна складова системи освіти, що забезпечує освіту і виховання дітей 6 – 18 років, підготовку їх до отримання професійної освіти та трудової діяльності [175].

Отже, поняття «шкільна освіта» ми визначаємо як *сукупність освітніх програм і державних стандартів органів управління освітою та підзвітних їм установ та організацій, котрі реалізує школа як навчально-виховний заклад.*

Терміни, що стосуються полікультурного виховання, починають з'являтися з 60-х років ХХ століття для обґрунтування різноманітних програм та практик, спрямованих на вирішення проблем етнічної і культурної різноманітності. Такі поняття, як полікультурна (multicultural) освіта, поліетнічна (multiethnic) освіта, інтеркультурна (intercultural) освіта і антирасистська (antiracist) освіта іноді використовують як взаємозамінні, а також можуть характеризувати різні, але взаємопов'язані програми і практики.

Першими поняття «полікультурна освіта» спробували детермінувати автори міжнародного педагогічного словника Г. Т. Пейдж, Дж. Б. Томас, А. Р. Маршал (G. T. Page, J. B. Thomas; A. R. Marshall) [198]. Термін «multicultural education» – віддзеркалювання ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення поняття «multicultural education» знаходимо в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно трактується як «педагогічний процес, у якому репрезентується дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [152].

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що полікультурна освіта в Канаді ґрунтується на понятті «культурно-плюралістичне суспільство» – відкрите суспільство, в якому всі громадяни можуть користуватися соціальними, економічними й освітніми можливостями суспільства і при цьому можуть підтримувати власну унікальну етнічну ідентичність. Членам суспільства необов’язково асимілюватися з домінуючою культурою для того, щоб забезпечити життєві потреб.

Навколо терміну «~~мультикультурна~~освіта~~полікультурна~~ освіта» в Канаді не припиняються дебати. Залишаються чітко не визначеними поняття «~~мультикультурна~~освіта~~полікультурна~~ освіта», «міжкультурна освіта», «антирасистська освіта» і навіть «транскультурна освіта»: робляться спроби уточнення цих понять у канадському, квебекському і глобальному контекстах. Деякі автори [157] намагалися знайти фундаментальну різницю між цими концепціями, інші дослідники [162] говорили про те, що ці поняття не передають одного і того ж фундаментального значення: віру в справедливе суспільство рівності. Справді полікультурна, міжкультурна, антирасистська освіта забезпечується тоді коли, як стверджують канадські вчені К. Татор і Ф. Генрі (С. Tator & F. Henry, 1991) [217], вчителі піддають сумніву документи, використані у програмах навчання, в яких відображені забобони; виступають противниками расових конфліктів і міжнаціональної напруженості; включають у навчальний процес антирасистські джерела інформації, використовують у навчальному процесі різні методи і підходи до виховання; розробляють і впроваджують адекватні методи оцінки, створюють і підтримують міжшкільне середовище, в яке інтегровані різні культури і раси, проводять політику рівності, аналізують професійні та особисті погляди на раси і культури, вивчають історичні корені зародження та утвердження расизму в суспільстві.

Канадська Рада полікультурної й міжкультурної освіти (1999) наголошує на тому, що, незважаючи на термінологію, головний акцент, що розкриває ці поняття, полягає в системі поширеного контролю процесу

навчання, починаючи від Міністерства, закінчуючи класом, а також передбачає глибоке усвідомлення навичок, поглядів, умінь, необхідних для життя в плюралістичному суспільстві. ~~Мультикультурна—освіта~~ Навчальні заклади – це основні інститути для виховання суспільства і подолання в ньому дискримінації та расизму.

Варто зазначити, що полікультурна освіта розвивалася в Канаді як освітня концепція і практика, завдяки якій були озвучені соціальні та політичні інтереси різних етнічних і культурних груп. Питання рівності освітніх можливостей, рівності статей, етнічної ідентичності та культурної різноманітності, культурного плюралізму та соціальної справедливості забезпечили теоретичну і концептуальну платформу, на якій засновано полікультурну освіту й освітню практику.

У роботі «Переосмислення полікультурної освіти» Р. Гош (R. Ghosh) ~~мультикультурна—освіта~~ дає таке визначення цьому поняттю, «розвиток потенційних і критичних здібностей незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній, гендерній і класовій стратифікації суспільства, а також і на таких відмінностях, як особистісні недоліки і сексуальна орієнтація» [141].

На думку американського дослідника полікультурної освіти Е. Лі (E. Lee, 1998), полікультурна освіта – більше, ніж просто навчання про «героїв і свята», вона виходить за рамки навчання толерантності відмінностей і є набагато глибшою, ніж вивчення або святкування Місяця Чорної Історії в лютому [167].

За офіційним визначенням Управління освіти канадської провінції Саскачеван, полікультурна освіта – інтердисциплінарний навчальний процес, який виховує розуміння, прийняття, співчуття, конструктивні та гармонійні відносини серед людей різноманітних культур. У процесі полікультурного навчання і виховання учнів різних вікових груп знайомлять із різними культурами як джерелом здобуття і нагромадження знань (навчання і збагачення) [187].

Управління освіти канадської провінції Британська Колумбія (де полікультурні підходи здавна використовують у школах, зокрема у школах для корінних народів чи так званих «перших націй» – індіан, ескімосів, алеутів) зазначає, що «Полікультурна освіта вважає пріоритетним розвиток взаєморозуміння, взаємоповаги та позитивного ставлення до різноманітності культур у суспільстві»[133].

Широке використання терміну «освіта» на Заході зумовлене відсутністю в англomовних країнах терміну «виховання». І в першому, і в другому випадку використовується слово «education». Ця термінологія поступово набуває поширення й на вітчизняному ґрунті. За такого підходу виховання вважають субпроцесом загальної діяльності людини, що включає також її інформатизацію (засвоєння знань, умінь, навичок) та вдосконалення психічних, духовних, соціальних і фізичних функцій і можливостей (розвиток). Цю триєдину діяльність позначають терміном «едукація». Звідси вихованець – суб'єкт едукації, а отже, і суб'єкт виховання [12].

Отже, далі поняття «multicultural education» будемо позначати як полікультурне виховання.

За визначенням Українського педагогічного словника за редакцією С. Гончаренка, освіта – це духовне «обличчя» людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. XX сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО, прийняла таке визначення освіти – процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, під час якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [15, с. 241].

Українська дослідниця А. Солодка [84] зазначає, що полікультурна освіта в широкому сенсі – це процес і результат засвоєння особистістю етнічної, загальнонаціональної та світової культури з метою її духовного

збагачення, розвитку глобальної свідомості, формування крос-культурної грамотності, які забезпечують готовність та вміння жити в полікультурному, поліетнічному соціокультурному середовищі (та ін.). Полікультурна освіта забезпечує виховання в людини поваги до інших думок, позицій, поведінки, стилю життя, а також готовності до компромісів, взаємних поступок, що сприятиме створенню нової культури світу – гармонійних міжкультурних стосунків [84].

В «Енциклопедії освіти» полікультурне виховання трактують як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв [26].

Українська дослідниця В. Бойченко [12] вихованням називає педагогічне управління процесом розвитку особистості. Саме процесом розвитку, а не особистістю. Виховання покликане допомогти дитині не бути поглинутою безмежним морем впливів, які справляє на неї весь світоустрій через суспільні інститути, засоби масової інформації, найближче оточення тощо; розвинути в неї віру у власні здібності й можливості, сформувані переконання в тому, що вона може подолати труднощі, розв'язати суперечності. Вона визначає полікультурне виховання як процес цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтується на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому і супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ [12].

У дисертаційному дослідженні Л. Чумак поняття «полікультурне виховання» називає видом цілеспрямованої соціалізації, котра забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури; активну

соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності; гуманне ставлення до культурних цінностей, що існують у певному суспільстві; формування міжкультурної комунікації; розвиток толерантності до інших країн, народів, культур та соціальних груп [95].

Дослідниця С. Лук'янчук визначає полікультурне виховання як прогресивний підхід, спрямований на трансформацію навчально-виховного процесу в закладах освіти з метою засвоєння знань про різноманітні культури, виховання толерантного ставлення до їх проявів у соціумі, а також формування цінностей, умінь і навичок, необхідних для успішної соціалізації в демократичному полікультурному суспільстві [48, с. 118].

На думку української дослідниці Л. Волик, полікультурне виховання передбачає вивчення різноманітних культур, виховання поваги до представників усіх культур, незважаючи на расове, етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського, національного компонентів культури в широкому значенні [15, с. 10].

У своєму дослідженні І. Білецька притримується трактування полікультурного виховання як процесу цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур й збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому та супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ [9].

Отже, на основі узагальнення основного змісту наведених понять під *полікультурним вихованням* в шкільній освіті Канади розуміємо *інтердисциплінарний процес, який забезпечує повноцінний розвиток потенційних і критичних здібностей учнів незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній, гендерній і класовій стратифікації суспільства та передбачає глибоке усвідомлення ними поглядів, умінь і*

навичок, які є необхідними для життя в плюралістичному суспільстві.

1.3. Соціально-політичні передумови розвитку полікультурного виховання в шкільній освіті Канади

Для осмислення виваженої оцінки особливостей організації та реалізації полікультурного виховання в шкільній освіті Канади важливо визначити основні соціально-політичні передумови виникнення самої ідеї полікультурності в теоріях канадських учених, окреслити й проаналізувати етапи розвитку полікультурного виховання та обґрунтувати його особливу актуальність на рубежі ХХ – ХХІ століть.

Зауважимо, що Канада – одна з перших багатокультурних держав світу. У наш час національний склад Канади становить більше ста етнічних груп. Жодна з них не складає більшості населення країни. При цьому члени кожної з цих груп вважають себе канадцами. Згідно з переписом населення, проведеного в 1999 році, більше 83% вважають, що мультикультуралізм полікультурність є однією з най значущіших характеристик країни [213]. Більшість канадців (96%) позитивно оцінюють той факт, що Канаду населяють люди різної етнічної та расової належності [213].

У Канаді визнано дві державні офіційні мови: англійська (рідна мова) – приблизно 61% населення; і французька (рідна мова) – приблизно 26%. Англійська мова в усіх провінціях, крім Квебеку, є мовою міжнаціонального спілкування [188]. Проблеми мовної та культурної різноманітності, її соціальних і політичних наслідків у Канаді є найважливішими.

Канада є країною переселенців, тобто більшість мешканців країни – іммігранти і нащадки іммігрантів, які прибули за останні кілька століть із різних країн світу. Через це у Канаді історично не склалася національно-державна освіта в рамках окремих етносів. Різні регіони країни заселялися іммігрантами, які відрізнялися своєю етнічною приналежністю, соціальним

статусом, часом прибуття в Канаду. Німці, українці, скандинави, росіяни оселялися в західних провінціях, тоді як італійці, поляки, євреї, греки – в основному в містах провінції Онтаріо [4, с. 60].

Першими з поселенців були французькі колоністи, які побудували собі житла вздовж річки Св. Лоренса і її притоки. За ними прибували переселенці з Британії, які поступово засновували конкуруючі колоніальні фортеці в прибережних районах. Перемога британських військ у XVIII століття у Квебеку, потім поразка британців в американській революції стали причиною того, що піддані Британії вирушили на північ Канади в пошуку місць для поселень.

Протягом півстолітнього періоду потоки імміграції до Канади не припинялися. Спочатку переселенці прибували з Британії (англійці, шотландці та ірландці). Деякі з них приїжджали в пошуках нового житла. Інші, зокрема голодуючі шотландські та ірландські іммігранти, шукали порятунку від бідності і голоду, викликаного неврожайми, або були вигнані з власних земель. Американці, які іммігрували до Канади, просунулися далі на північ, піддавшись агітації канадських земельних агентів або найманців. Багатьох іммігрантів із Європи приваблювала економічна перспектива або можливість уникнути релігійних чи політичних переслідувань. Під час громадянської війни в Америці до європейців приєдналися тисячі чорних рабів, яким вдалося втекти завдяки підземній залізниці на північ Канади.

Після створення Канадської Конфедерації в 1867 році тисячі ірландських і китайських робітників були привезені для будівництва Канадської тихоокеанської залізниці. Інші китайці вирушили на тихоокеанське узбережжя в Британську Колумбію, а потім у Юкон після того, як там було знайдено золото. Найважливішим історичним фактором, який зумовив формування англо-канадської нації, стала масова шотландська та ірландська імміграція. До кінця XIX століття в Канаду переїхало 250 тис. шотландців. При цьому значна їх частина володіла високою кваліфікацією, завдяки якій вони займали привілейовані суспільні посади, стаючи

державними службовцями, бізнесменами, лікарями, юристами. Два перших прем'єр-міністра Канади були шотландцями. Про вплив шотландської громади красномовно свідчить той факт, що в 80-і роки XIX 48% керівників канадських підприємств були шотландцями. Ще масивнішою була імміграція з Ірландії. Лише до 1884 року в Канаду прибуло більше 450 тис. ірландців, змушених покинути батьківщину через малоземелля і крайню бідність. Статус, який ірландці змогли отримати в канадському суспільстві, був не настільки високий, як статус шотландців. У той же час ірландці відрізнялися високою політичною активністю, а їхні голоси виявилися важливими і за них боролися представники різних партій.

Освоєння західних земель у Канаді жорстко контролювала держава, яка переносила туди невід'ємні риси цивілізації з її інститутами – поліцією, школами, лікарнями.

Історія заселення та колонізації Канади відображена в її полікультурному суспільстві, заснованого кількома націями: корінним населенням, французами і британцями та багатьма іншими расовими й етнічними групами (visual minorities).

На початку XX століття британці становили 57% населення, французи – 31%, інші національності – 12%. Через зниження народжуваності і потоку імміграції інших націй відсоток англоканадців і франкоканадців зменшується до 40% та 27%, тоді як кількість інших національностей зростає. Згідно з переписом 2006 року британці і французи були найбільшими групами населення, що складало відповідно 28% і 23% населення, 18% – канадці змішаного походження (британці і французи, чи французи та інші національності). Близько третини населення (31%) складають інші національності. Поширена точка зору, згідно з якою більшістю населення країни є англофони, є оманною, оскільки за переписом 2006 року вони становлять менше 40% жителів Канади. Більшість франкофонів проживає у Квебеку, де вони складають 82% населення, багато франкомовних канадців також проживає у Нью Брансвіку, Онтаріо і Манітобі [214].

Різні регіони Канади заселяли представники різноманітних етносів. Це особливо яскраво проявилось при масовій імміграції, що почалася з 1886 року і тривала аж до 1930 року. Після другої світової війни Канада стала батьківщиною для людей, які представляли досить широку культурну спадщину. Але не всім давали дозвіл на поселення в Канаді. В основному територія Канади заселена представниками західноєвропейської культури і традицій, тому, коли в Канаду прибували представники інших рас, національностей, релігій, їх вважали «іноземцями». Тим не менш, іммігранти продовжували прибувати до Канади. Справа в тому, що країна потребувала людей, які працюватимуть у преріях, лісах, на заводах та шахтах і таким чином будуватимуть країну.

Поступово в населення [214] з'явилися расистські настрої і побоювання. Англоканадці побоювалися, що іммігранти заберуть роботу і у них виникнуть серйозні соціальні проблеми. Франкоканадців насторожувало те, що зростаюча кількість іммігрантів може стати причиною зниження їх статусу другої за величиною етнічної групи. Із поширенням антиіммігрантських настроїв, громадськість вимагала в уряді посилення іммігрантської політики, і уряд, змушений був встановлювати усе нові обмеження. Існуючі закони, які стосувалися іммігрантів з Азії, все більше посилювалися. Іммігрантам зі Східної Європи стало складно в'їхати, була заборонена імміграція з Південної Європи та євреям. За часів Великої Депресії 30-х років ХХ століття потік іммігрантів зменшився через зменшення кількості робочих місць. Така політика тривала до Другої світової війни. Після закінчення Другої світової війни канадська економіка переживала період піднесення. Вона розвивалася так швидко, що незабаром стало не вистачати робочої сили. Через побоювання застою в економіці обмеження в імміграційному режимі були зняті і тисячі робітників з їх сім'ями переїжджали з Європи до Канади. Більшість іммігрантів осідало в містах, багато з них були високоосвічені фахівці. Канада стала приймати біженців із Угорщини (1956), Чехословаччини (1968) та Польщі (1982 – 85).

Лібералізація імміграційної політики Канади в результаті реформи імміграційного законодавства в 1962 – 1967 роках, під час якої була в основному усунена дискримінація за расовими, етнічними та релігійними ознаками, привела до того, що в Канаду хлинув потік іммігрантів із країн, що розвиваються. Канада приймала понад 250 тис. іммігрантів на рік, більшість із яких не були англійського чи французького походження, переважно представники так званих явних меншин (visible minorities) [33, с. 61]. У Законі про рівні права на працевлаштування (Employment Equity Act) зазначено, що до явних меншин належать «особи не аборигенного походження, які не належать до європеїдної раси і мають небілий колір шкіри» [136, с. 59].

У Канадському Акті про рівність найму (Employment and Immigration Act Canada, 1987, рВ-3) явні меншини визначені як «...люди не аборигенного походження, не кавказці і не білі...». До явних меншин належать представники «нової імміграції». Явні меншини населення Канади ростуть набагато швидшими темпами, ніж загальна кількість населення: зростання на 27% з 2001 до 2006 року порівняно з 5% в загальній популяції. Це значною мірою зумовлено додатковою імміграцією з Азії, Африки, Карибського басейну, Центральної і Південної Америки та Близького Сходу [136].

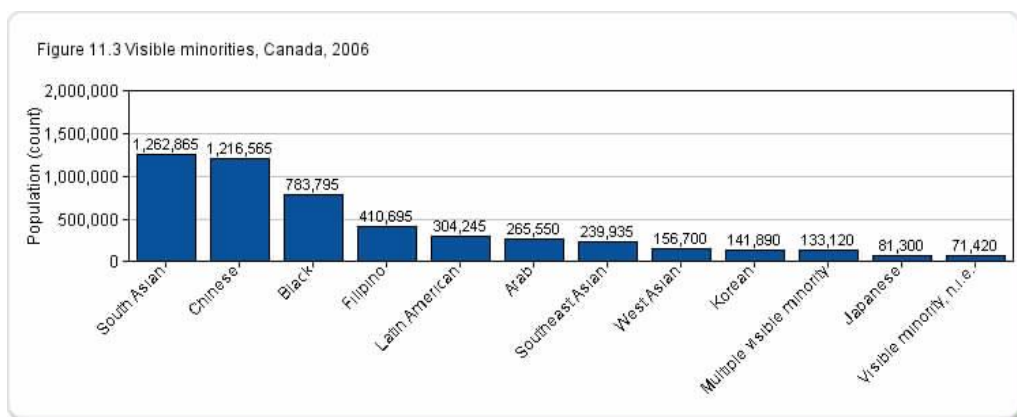


Рис.1.1. Кількість населення явних меншин у Канаді станом на 2006 рік [214]

У 2008 році Канада прийняла 247200 іммігрантів, що становить 8 новоприбулих на 1000 осіб. Ця норма була відносно незмінною з 1990-х років.

З 2001 по 2006 рік майже 60% прибули до Канади з Азії (включаючи Близький Схід). Це контрастує з 35 роками раніше, коли азіати становили 12% новоприбулих. Після Другої світової війни більшість іммігрантів прибули з європейських країн [214].

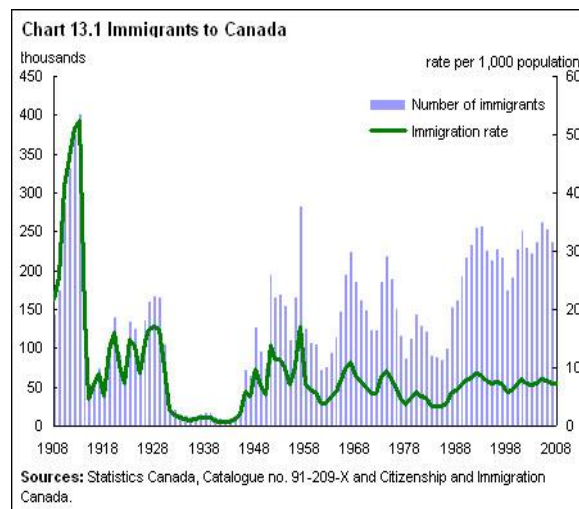


Рис. 1.2. Кількість іммігрантів, які прибувають до Канади кожні десять років [214]

На початку XXI століття відсоток осіб з британським, французьким і етнічно-канадським походженням знизився до половини загального населення – 46% [214].

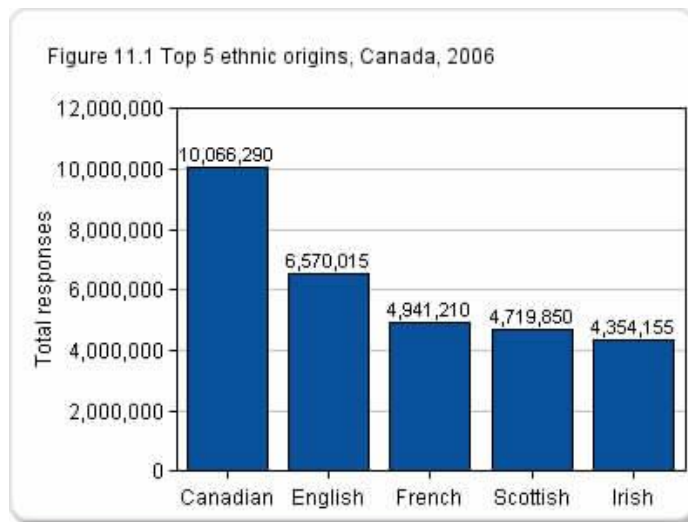


Рис. 1.3. Чисельність п'яти найпоширеніших груп етнічних походжень у Канаді [214]

Корінні народи Канади є невід'ємною, але дуже специфічною і соціально-напруженою частиною етнокультурної структури країни. Корінне населення – це перші нації, метиси й інуїти. Їхній відсоток у пропорційному відношенні в складовій населення зростає. Відповідно до результатів національного опитування сімей Статистикою Канади (Statistics Canada) за 2011 рік, тільки 1,4 мільйона людей зазначили, що їхні нащадки аборигени, що складає 4,3% загальної кількості населення. За переписом 2001 р. цей відсоток складав 3,3% від загальної кількості населення [214].

Конституція 1892 року виділяє три групи аборигенів: 1) представники індіанських племен, що розмовляють 58 мовами десяти мовних груп (більше 800 тис. осіб); 2) метиси – нащадки англійських і французьких переселенців, що вступили в шлюб з індіанськими жінками (200 тис. осіб); 3) інуїти (50 тис. осіб) [182].

Розподіл корінних жителів за регіонами країни нерівномірний, більша їх частина зосереджена в провінціях Манітоба, Саскачеван, Юкон та на Північно-західних територіях.

Незважаючи на масштабні федеральні і провінційні програми допомоги корінним жителям країни, вони відчувають значні труднощі у збереженні

своїх культур і мов. Особливо гостро ці питання стоять для аборигенів населення, що нині проживають у містах. У їхньому середовищі рівень безробіття вищий, а рівень життя істотно нижчий, за середньостатистичними показниками по Канаді. Проте, становище корінних народів Канади краще, ніж у багатьох країнах із аборигенним населенням, і, крім того, простежується тенденція поліпшення. Про це свідчать такі факти, як потужна економічна підтримка аборигенів федеральним та провінційними урядами, зростаюча престижність статусу індіанців (інуїтів), розширення договірної основи між урядовими структурами і племінними організаціями аборигенного населення. Важливою політичною акцією для більшого самовизначення корінних народів стало утворення в 1999 році нового адміністративного осередка в складі Канади – території Нунавут.

Лінгвістична різноманітність є також ключовою в канадському плюралізмі. У 2011 році відповідно до даних перепису англійська мова була першою мовою (рідною мовою) для 57,8% населення, яке не змінювалося до 2006 року. Відсоток тих, чия рідна мова була іншою мовою, аніж англійська або французька, був 20,6% – трохи більше ніж 20,1% у 2006 р. У 2011 році, крім англійської, французької та мови аборигенів, – для іммігрантів були рідними мови однієї п'ятої населення (більше ніж 6,8 мільйонів людей). Мовами іммігрантів розмовляли частіше вдома: панджабі, китайською, кантонською, іспанською, арабською, тагальською, мандаринською, німецькою й урдуською. Мови аборигенів, якими розмовляла найбільша кількість людей, – це крі, інуїтут, оджибве [2].

Серед основних факторів своєї «етнокультурної мозаїки» Канади можна назвати такі: наявність не однієї, а кількох основних етнічних спільнот – франкоканадців та англоканадців, корінні народи та явні меншини; затримку асиміляції іммігрантів, які належали до інших етнічних груп, що дозволяло їм зберегти свою самобутність, а значить і сприяло утворенню канадської «етнічної мозаїки культур». Велике значення для «етнокультурної мозаїки» має, компактне проживання англо- і

франкоканадців, Квебек що, по суті, є національною територією франкоканадців) [4, с. 61].

Варто зазначити, що в канадському суспільстві відбуваються одночасно два діалектично протилежні процеси: зростання етнокультурної різноманітності Канади і наростання процесу «канадизації» її жителів, усвідомлення ними своєї етнокультурної спільності. Останній з цих процесів багато в чому зумовлений цілеспрямованою політикою створення та поширення канадської культури, формування ідей і системи цінностей, які об'єднують суспільство з II половини ХХ століття «Сусідське» становище з США і «некомпактність» території країни призвели до того, що економічні зв'язки кожної з провінцій Канади (особливо на Заході) з сусідніми Сполученими Штатами є інтенсивнішими, ніж з іншими провінціями Канади, що також сприяє посиленню різноманітності, різнорідності канадського суспільства.

Отже, основними факторами виникнення полікультурності ми вважаємо расизм, імміграцію та французький націоналізм.

З ХІХ століття в Канаді освіта забезпечує реалізацію політики в галузі полікультурності. Фахівець полікультурного виховання і навчання Р. Джоші (R. Joshee, 2004) та інші документували зміни в освітній політиці і практиці, пов'язані з етнічною різноманітністю протягом багатьох років: від акценту на асиміляції, до більш сучасних зусиль у сприянні розумінню та поваги до різноманітності [129, с. 86].

Згідно з історичним аналізом полікультурного виховання в Канаді, представленого Р. Джоші (R. Joshee, 2004) [157], полікультурне виховання пройшло кілька різних етапів: ідеал асиміляції (the ideal of assimilation, 1867 – 1940), різноманітність культур та громадянство (cultural diversity and citizenship, 1940 – 1963), зосередженість на ідентичності (focus on identity, 1963 – 1970), соціальна справедливість і освіта (social justice and education, 1980-і – середина 1990-х), а також громадянської згуртованості (social cohesion кінця 1990-х до сьогодні).

Ідеал асиміляції (the ideal of assimilation, 1867 – 1940). Принаймні з 1940-х років канадці описували Канаду як толерантну і різноманітну країну, маючи на увазі, що різноманітність і толерантність були частиною Канади [157]. Деякі з них, наприклад М. Ігнат'єф (M. Ignatieff, 2000) [148] вказують на Королівську прокламацію 1763, яка підтвердила право корінних народів на самоврядування, як свідчення того, що обидві цінності (тобто, толерантність і різноманітність) були визначені частиною канадської політики. Інші, А. Армітаж (A. Armitage, 1995) [100], відзначають, що Королівська прокламація є прагматичною відповіддю для підтримки корінних народів у війні проти французів. Н. Келлі і М. Требілкок (N. Kelley and M. Trebilcock, 1998) [159], стверджують, що стосовно французьких канадців королівська прокламація була асиміляційною політикою і що подальший Акт Квебеку (Quebec Act, 1774) [200], який санкціонував подальше існування французької мови, культури і правової системи, був практичною відповіддю на те, що тоді було небагато британців, які бажали жити в «британській північній Америці». Цілі асиміляції були нереальні. Корінні народи в Канаді все ще щосили боролися за визнання їхніх прав на самоврядування. Протягом більшої частини історії Канади, англійські канадці домінували політично і економічно над французькими канадцами. Факт залишається фактом, однак, вагання між асиміляцією і визнанням прав різних груп уже було частиною політики до того часу, коли Канада офіційно стала незалежною державою в 1867 році. Частина національного проекту полягала в данині моді ідентичності, заснованої на британських ідеалах і управлінням різноманітністю шляхом поєднання політики, керованої імміграції, громадянства та освіти [157]. З 1800-х років і до початку 1900-х років школи повинні були бути гомогенізованою силою, яка працюватиме з іммігрантами та їхніми сім'ями, щоб реформувати «хороших громадян Канади» в образі британських роялістів, хоча існували винятки з цієї практики. Була поширеною думка, що деякі групи не можуть бути асимільовані і, отже, повинні залишатися окремими. Роздільні школи були

створені для африканських канадських дітей у Новій Шотландії й Онтаріо, було здійснено неодноразові спроби запровадити школи роздільного навчання для дітей азійського походження в Британській Колумбії. Тоді ж, у школах провінцій Альберти, Саскачевану і Манітоби експериментували з освітою іншими мовами, крім англійської. Отже, на початку 1900-х років вже була невизначеність між сприянням асиміляції, різноманітності, сегрегації, інтеграції.

Різноманітність культур та громадянство (cultural diversity and citizenship, 1940 – 1963). У Канаді, з багатьох причин, у 40-і роки ХХ століття приділяли багато уваги питанням різноманітності в освіті. Війна змусила деяких канадців переглянути погляди на ідеали. Близько 20% населення не було, ані французького, ані англійського походження, і державні органи хотіли підтримати цей сегмент населення для війни (Joshee, 2004; Pal, 1993) [157, 199]. Частково це було досягнуто за допомогою програмних заходів, покликаних виховати «новий запас» канадців (тобто, нефранцузького, неанглійського походження), які відчуватимуть, що вони є частиною суспільства і переконані в тому, що «старий запас» канадців готовий визнати співвітчизників собі рівними. Отже, різноманітність освітніх програм стала синонімом громадянської освіти. Після війни ці програми були враховані в новому плані реалізації Акту громадянства (Citizenship Act of 1947) [123]. І під час і після Другої світової війни громадські групи, педагоги і деякі державні службовці, які скористалися можливістю, наданою багатьма законами, домагалися більшої прихильності до різноманітності суспільства під час війни. Наприклад, неурядова організація під назвою Канадська рада з питань освіти та громадянства (the Canadian Council of Education for Citizenship) співпрацювала з Канадською федерацією вчителів (the Canadian Teachers' Federation) (CTF) з метою використання і поширення брошур під назвою «Проблема раси» (The Problem of Race) (Канадська федерація вчителів, Canadian Teachers' Federation, 1944). У виданні йшлося про «расу як віру, яку треба було змінювати, як тільки політична ситуація у світі або

недавня історія країни змінюється». Їх поширювали у всіх школах Канади. У тому ж році Федерація кооперативної співдружності (the Cooperative Commonwealth Federation, CCF), ліва більшість від центральної політичної партії в Канаді на той час прийняла резолюцію на національному з'їзді, пропагуючи ті ж ідеї, що і брошури Канадської федерації вчителів. Вони обіцяли «недвозначно засудити всі свідчення расової дискримінації і тих, хто сприяв їй, як свідомо, так і несвідомо, бажаючи відвернути людей від зосередження на соціальній адаптації». Незважаючи на те, що немає прямих доказів зв'язку між брошурою Канадської федерації вчителів і дозволом федерації кооперативної співдружності, обидві відображали прогресивну ідею, яка пізніше реалізувалася у документі Білл про права провінції Саскачеван (the Saskatchewan Bill of Rights, 1947) [207]. У 1947 році Канада прийняла перший Акт громадянства (The Citizenship Act) [123]. У виступі на закритому обговоренні першого читання Акту громадянства в 1946 році міністр Пол Мартін явно пов'язав громадянство і різноманітність культур, стверджуючи, що доля розташувала цю країну в тому місці, де не всі громадяни говорять однією мовою і не всі поклоняються Богу на тому ж вівтарі. «Наше завдання полягає в тому, щоб сформувати всі ці елементи в одну спільноту, не руйнуючи багатство джерел цих культур».

Багато груп та окремі особи, зацікавлені в громадянстві і різноманітності, використовували можливості, створені новою політикою громадянства. В ім'я громадянства трудові організації співпрацювали разом із релігійними та етнокультурними групами й організаціями громадянської свободи для захисту освітньої сегрегації та соціальної ізоляції щодо впровадження програм міжкультурної освіти для викладачів та лобювання політики в галузі прав людини. Педагоги співпрацювали з різними суспільними групами і державними органами, проводячи антидискримінаційні семінари, створюючи навчальні програми, та організовуючи конференції з метою вивчення питань різноманітності. У результаті в Торонто відбулись інститути міжрасових відносин у 1948 і 1949

роках. Метою функціонування інститутів було залучення до програми об'єднання пересічних громадян суспільства для вирішення проблем расової та релігійної дискримінації, «проекти дій в школах Торонто». Отже, у 40-х роках ХХ століття політика розширення значення громадянства узгоджена на федеральному, провінційному та місцевому рівнях.

Зосередженість на ідентичності (focus on identity, 1963 – 1970s). Натхненні прийняттям Організацією Об'єднаних Націй Загальної декларації прав людини (1948) і значним тиском з боку трудових та громадських груп, у 50-х роках ХХ століття федеральний уряд і кілька провінцій прийняли закони справедливого працевлаштування (Fair Employment Practices legislation), Акти практик справедливої акомодатії (Fair Accommodation Practices Acts), спрямовані на те, щоб «зупинити фізичну дію забобонів». Ця тенденція продовжилась і на початку 60-х років: канадський Білл про права (the Canadian Bill of Rights, 1960), політика надання франшизи вихідцям із корінних народів (a policy to grant the franchise to people of First Nations origins, 1960), перша канадська імміграційна політика, яка явно забороняла расову дискримінацію (the first Canadian immigration policy, 1962 that expressly forbade racial discrimination). Але вже в 1958 році навіть головні журнальні новини визнали, що така політика сама собою не створить рівності [122]. У той час, як всі групи меншин у Канаді, як і раніше відчували расизм у багатьох формах, у провінції Онтаріо афроканадці зазнавали утисків. Крім дискримінації у зайнятості, імміграції та проживанні, африканські канадці ставали жертвами расистських нападів. Як і діти корінних народів, деякі діти афроканадців піддавалися сегрегації у сфері освіти. У 1964 році було прийнято законодавче положення про школи провінції Онтаріо, що дозволило закрити окремі школи і сегрегаційну школу для африканських канадських дітей.

У 40-х і 50-х роках ХХ століття у центрі уваги суспільства була боротьба з дискримінацією та за індивідуальні права. До кінця 70-х років ХХ століття кількість законів значно зросла. Дебати навколо прийняття нового

прапора у 1965 (Centennial, 1967) посилили увагу до питань ідентичності. Королівська комісія з двомовності і бікультурності (The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, 1963), ініційована у відповідь на вимоги франкофонів для політичної і культурної рівності, привела до прийняття Акту офіційних мов (the Official Languages Act, 1969) і політики полікультурності (the Multiculturalism Policy, 1971). До середини 70-х років XX століття більшість провінцій і територій також прийняли полікультурну політику. Жіночі групи, які, як і їхні колеги в багатьох інших частинах світу, вимагали адресної державної підтримки. Питання гендерної рівності сприяло створенню Королівської комісії зі становища жінок (the Royal Commission on the Status of Women, 1969 р.) та федеральної політики щодо становища жінок (the federal Policy on the Status of Women, 1972). Повторно було визначено підхід федеральних, провінційних і територіальних урядів до індивідуальних прав і прийнято всебічні акти прав людини (Human Rights Acts) в 70-х роках XX століття. Полікультурна політика освіти і практики в 60-х та 70-х роках XX століття була зумовлена виокремленням культурної самобутності та культурного обміну. Це було прообразом Комісії з бікультурності і білінгвізму. В одній із науково-дослідних робіт із культурної різноманітності і освіти Комісії зазначено, що більшість питань порушили групи, що подали короткі довідки про культурну різноманітність, і були стурбовані тим, як система державної освіти може сприяти збереженню і розвитку культур. Багато з них говорили про прагнення груп «мати мовні освітні програми в школах та університетах. Інші відзначали потребу в книгах з історії відображати реальні внески «інших етнічних груп». Для сприяння вивчення культури і вкладу різних груп необхідно було запровадити стипендії. У відповідь на ці настрої федеральний, багато провінційних і територіальних урядів розробили програми і політику на підтримку «мов спадщин» (неофіційних мов). Федеральний уряд підтримав розробку ресурсів, які могли б використовувати педагоги, щоб викладати культурну різноманітність. Окремі викладачі, асоціації та спілки вчителів, нові освітні полікультурні

організації ставали все активнішими в дослідженні полікультурної освіти, розробці програм і поширенні інформації [1]. У провінції Онтаріо уряд запропонував політику щодо мови спадщин (Heritage Languages) в 1977 році, що привело до підтримки мовних програм на базі школи та суботніх мовних програм, деякі з них залучили громадські групи і шкільні ради, які працювали в тандемі [157]. Міністерство освіти провінції Онтаріо також прийняло перший документ із полікультурного виховання в 1977 році «Полікультурність у дії» (Multiculturalism in Action), заклали основу для подальшої роботи в школах і піднявши репутацію провінції Онтаріо як одного з лідерів у галузі полікультурної освіти [217]. Рада з питань освіти Північного Йорку і Торонто організована на федеральних і провінційних законах у роботі з громадськими активістами для розробки законів і програм в галузі расових відносин і двомовної освіти. У дискурсі полікультурної політики виокремлюється кілька конкуруючих ідей. Ідея, що канадцям потрібна сильна і особлива національна ідентичність, розходилась із визнанням різноманітності культур, що властиво політиці полікультурності. Крім того, деякі науковці і прихильники полікультурності швидко стали зневажливо наголошувати на ідентичності культур. Канадці ж усе більше підтримували образ Канади як полікультурної держави і розглядали полікультурність як особливу відмінність Канади від Сполучених Штатів. Бачення прем'єр-міністра Канади П'єра Трюдо країни як «справедливого суспільства», заснованого переважно на індивідуальних правах різко контрастувало з бажаннями франкофонів і перших націй визнавати «права суб'єктів націй і народів» [148, с.66].

Соціальна справедливість і освіта (social justice and education, 1980-і-середина 1990-х). Однією з ключових змін політики в Канаді 70-х років ХХ століття стало введення нової бальної системи у процесі відбору імміграції, що призвело до збільшення числа іммігрантів зі шкірою різного кольору. До 1980 року реакція на расизм таких груп, з яким вони зустрічались у канадському суспільстві, боротьба ООН поборювання з расизмом і

дискримінацією (the UN Decade for Action to Combat Racism and Discrimination, 1973 – 1983), пильна увага до «расових відносин», визначили полікультурність і полікультурне виховання. Кілька ключових моментів федеральної політики сприяли цим змінам. У 1982 році Канада прийняла Хартію прав і свобод, яка включає кілька розділів про різноманітність і справедливість. Крім того, в 1982 році державний міністр полікультурності зосередив особливу увагу на расових стосунках, що передбачало створення групи расових відносин у рамках програми полікультурності і фінансування програм боротьби з расизмом у канадських установах, насамперед правової системи і засобів масової інформації. У 1983 році був створений Спеціальний парламентський комітет із питань участі явних меншин у канадському суспільстві. Він отримав понад 70 звернень від організацій і приватних осіб з усієї країни. Звернення були проаналізовані й у 1984 році була видана доповідь з 80 рекомендаціями. На додаток до профінансованої доповіді Комітету, Програма Полікультурності фінансувала публікацію аналізу змісту звернень і критику фінансового звіту [203]. Як і в 1984 році, суддя Р. Абела (R. Abella) написала звіт Королівської комісії з питань рівності можливостей зайнятості (в народі відома як звіт Abella). Автор звіту прийшла до висновку, що чотири групи в канадському суспільстві – жінки, «явні меншини», «корінні народи», та особи з обмеженими можливостями – стали жертвами систематичної дискримінації, і рекомендувала вжити активних заходів, щоб звести нанівець цю дискримінацію. Звіт сприяв тому, що був першим прийнятим у Канаді Закон рівності в галузі зайнятості (the Employment Equity Act, 1986) [136]. У 1988 році політику полікультурності (1971) замінили Законом про полікультурність. Було створено новий Департамент полікультурності і громадянства. У провінції Онтаріо в 1980-і роки також зросла увага до питань рас. У 1980 році уряд провінції опублікував положення про раси, релігії і культури в шкільних матеріалах (Statement on Race, Religion and Culture in Ontario School Materials) і в 1986 році став спонсором провінційної конференції з питань раси й етнокультурної рівності

[217]. Понад 800 педагогів, представників громадськості, студентів і розробників політики взяли участь у конференції і рекомендували створити консультативний комітет, завдання якого полягало в розробці політики міжрасових відносин для шкільних рад, з метою використання як моделі у розробці своєї власної політики. У кінцевому варіанті проекту політики були рубрикації: галузь лідерства, відносини шкільної спільноти, наукових досліджень, навчальних програм, кадрової практики, оцінку працевлаштування студентів, керівництво консультуванням, а також расові і культурні домагання [217]. У цьому документі також було подано керівні принципи і стратегії реалізації проекту. В 1990-х роках уряд Онтаріо опублікував Меморандум (Policy/Program Memorandum 119 (PPM 119)), згідно з яким усі шкільні округи в провінції Онтаріо повинні були розробити і впроваджувати політику антирасизму і етнокультурної справедливості до вересня 1995 року. Незважаючи на вибори в червні 1995 року уряду прогресивних консерваторів з рішуче неоліберальною позицією, який виступав за відміну рівноправності у сфері зайнятості та програм полікультурності, PPM 119 не було скасовано. На місцевому рівні, на початку 1980-х років шкільні ради в районі Торонто були одними з перших у Канаді, які розробили політику спрямовану на ліквідацію расизму [217]. Нові закони передбачали простір для громадського діалогу та лобювання громадськими групами. Наприклад, Керівний комітет чорношкірої спільноти в Північному Йорку (the Black Community Steering Committee in North York) (нині частина міста Торонто) зібрався у 1984 році з метою «тиску на шкільну раду Північного Йорку, щоб вона розглядала деякі проблеми, пов'язані з вихованням дітей» [217, с. 101]. Група була особливо стурбована високим відсівом серед канадських, африканських студентів. Вона запропонувала внести 19 рекомендацій в політику правління Північного Йорку, більшість із яких до 1989 року були враховані.

Соціальна згуртованість (social cohesion кінець 1990-х-до теперішнього часу). Міжнародна тенденція політики неолібералізму в 1990-і

роки була також відображена в освітній політиці Канади. З'ясувалося, що федеральна нова партія правого спрямування (спочатку відома як Партія реформ, пізніше перейменована в Канадський альянс) виступає за припинення підтримки різноманітності культур в ім'я податково-бюджетного консерватизму і відновлення прихильності «канадіанізму» («Canadianism»). У 1993 році Партія реформ не сформувала уряд і навіть офіційну опозицію, це сталося на наступних виборах: вона отримала ряд місць у Палаті громад і членство в Альянсі реформ у зв'язку з парламентськими комітетами, що вплинуло на форму соціальної політики. Один із ключових аспектів траєкторії федеральної політики, яка значною мірою була не помітною, став відхід полікультурності від суспільства в 1994 році. З 1971 до 1989 року полікультурність була частиною роботи Департаменту державного секретаря Канади. Департамент державного секретаря включав усі програми громадянства і мав мандат із виховання почуття належності до Канади. Після прийняття закону про полікультурність, федеральний уряд створив Департамент полікультурності і громадянства. У 1994 році, роботу Департаменту переформатували. Громадянство стає прерогативою Департаменту з питань громадянства та імміграції, а питання полікультурності і двомовності передають новоствореному Департаменту з питань канадської спадщини. Це не передбачало визнання права громадянства і нерівності, як основної мети полікультурності. Приблизно в той же час прогресивно-консервативний уряд провінції Онтаріо (обраний у 1995 році і переобраний у 1999 році) змінив вектор зосередженості на соціальній справедливості на «економічну незалежність», а попередня прихильність уряду до «рівності» (equity) замінили закликами до «рівних можливостей» (equal opportunities). В освіті це відобразилося об'єднанням шкільних округів, уведенні нової формули фінансування, запровадженні провінційних стандартизованих випробувань. У результаті була створена єдина Шкільна рада міста Торонто замість семи громадських рад, які існували. Школи Торонто потерпали від істотного скорочення [173]. Проте

шкільна рада міста Торонто розробляла нову політику рівності, створила відділ та співтовариство рівності, почавши процес консультацій. Було запропоновано політику рівності в комплексі з рекомендаціями для втілення (TDSB, 2000). У 2002 році уряд провінції замінив виборні шкільні ради координатором, тому що рада директорів відмовилася скорочувати працівників. Координатор запропонував скорочення у відділі рівності, що, в разі його реалізації, матиме одиничний ефект.

У Канаді широку підтримку полікультурному і патріотичному вихованню надавали неурядові організації, зокрема Канадська федерація вчителів і Канадський фонд міжрасових відносин [155]. Крім того, федеральна програма полікультурності продовжувала фінансувати дослідження в полікультурній та антирасистській освіті, співпрацювала з іншими урядовими установами для поширення досліджень у галузі освіти.

Отже, полікультурна політика в галузі освіти має унікальне положення в загальному ландшафті політики, оскільки цілі полікультурності перегукуються з ліберальними ідеалами рівності для всіх і свободи вираження думок. Полікультурна політика кидає виклик деяким із основних принципів, на яких базується сучасна ліберальна держава. Дослідник П. Коул (P. Cole, 2000) [126] стверджував, що ліберальна демократична держава вимагає окреслення меж між тими, хто є членами суспільства, і тими, кого не сприймають такими, отже, приймає рішення про те, яким аутсайдерам буде дозволено стати частиною спільноти. Необхідність підтримувати контроль над членством прямо суперечить принципу рівності, оскільки обмежує різноманітність національної держави і встановлює категорії громадян, які не повністю визнаються громадянами.

В основу нашого дослідження лягли етапи розвитку полікультурного виховання, виокремлені канадською дослідницею полікультурного виховання у шкільній освіті Канади Р. Гош (R. Ghosh, 1993) [141]. На етапі *асиміляції (assimilation, 1867 – 1940)* суспільство було монокультурним і від груп меншин очікували відмови від їхніх ідентичностей на користь

існуючого, домінуючого режиму. У сфері освіти, жодної уваги не приділялось різним потребам груп культур. Відмінності у стилях навчання і поведінці сприймали, як недоліки. Відмінності прирівнювали до неповноцінності, відповідно була зроблена спроба сформувати культурно різноманітні групи, як складові домінуючої культури. Це не дивно, що полікультурне виховання почалося з акцентом на культуру, як екзотичну і як артефакт. Процедура пісні і танцю повністю деполітизувала культуру й уникла питань дискримінації та расових відносин. Педагоги не могли далі нехтувати іншими культурами, практикуючи «полікультурні дні». Дані емпіричних досліджень показують, що наступний обмін інформацією не привів до суттєвого формування терпимості або відчуття інтеграції [184]. Ранні полікультурні програми розглядали екзотичні культури крізь статичний кругозір музею (*museum-view*), відомий у народі як «сарі, сталевий барабан і підхід самоса» (*'sari, steel drum and samosa approach'*).

Етап *адаптації чи пристосування (adaptation, 1940 – 1970)* проходив на основі ідеології плюралізму культур. Необхідність навчати мовам на цьому етапі було підтримано компенсаційними програмами, які треба було використовувати як засіб досягнення рівних можливостей освіти.

Етап *акомодації (accommodation, 1970 – 1980)* базувався на певній концепції полікультурності, яка запропонувала забезпечення рівних можливостей. У сфері освіти це були спроби уведення програм «полікультурного виховання» зокрема етнічних досліджень, порівняння релігій, вивчення інших культур, програми мов спадщин, розгляд етнічності та гендерності в навчальних програмах. Прорахунки комісії та недогляди були ліквідовані. Отже, до навчальних програм було введено навчальні матеріали про етнічні групи меншин і видалено стереотипні уявлення про них. Етнічне представлення в навчальних програмах і залучення інформації про культурні групи меншин були спробами педагогів розвинути почуття ідентичності та позитивної самооцінки в студентів етнічних меншин. Деякі провінції пропонували проводити навчання мовою етнічних меншин для

того, щоб етнічні групи могли зберегти свою мову. В цілому студенти етнічних меншин не отримували рівні життєві можливості, тому що євроцентристська навчальна програма і культура в їхніх школах маргіналізувала (*marginalised*) їх, як це було за расизму і дискримінації у явних і таємних формах шкільної системи і на пізнішому етапі на ринку праці.

Тільки нещодавно звернули увагу на міжгрупові відносини та запропонували програми для пайової участі.

Полікультурне виховання тепер перебуває на четвертому етапі – *співпраці (incorporation, 1980 – 1990)*. Упереджено-відновлювальні стратегії і програми рівності були спробами на індивідуальному й інституційних рівнях імітувати належність до доміантних структур. Тепер полікультурне виховання розглядають як засіб створення «просто» суспільства, для якого вона була запропонована. Критерії імміграції були змінені з метою гарантування використання нерасових стандартів. В освіті цей етап включає в себе інституційні зусилля на програмах, якнайбільшої кількості вчителів з етнокультурних груп і явних меншин, справедливе працевлаштування та впереджено-відновлювальних стратегії від скорочення до прийняття інших груп у домінуючій культурі.

Етап *інтеграції (integration, 1990 – до сьогодні)* є радикальним відходом від попередніх етапів. У сфері освіти на цьому етапі формують знання, які концептуалізують усі нові погляди на світ. Програми, засновані на антирасистській освіті, запропонували нові можливості. У той час як антирасистська освіта набувала розвитку в Англії, в Канаді такі експерименти проводились у кількох містах і провінціях. Мета освіти на цьому етапі революціонізована: освіта для розширення прав і можливостей. Навчальний процес включає в себе педагогіку співробітництва, повагу до прав людини. У поточній освіті навчальний план, насамперед, базується на західних цінностях, на відміну від навчальної програми, яка спрямована глобальніше на стадії інтеграції.

У 2002 році уряд оголосив 27 червня кожного року Днем канадської полікультурності.

У лютому 2005 році уряд Канади виділив 56 мільйонів канадських доларів на план дій проти расизму в Канаді на 5 років і 25 мільйонів канадських доларів на наступні 3 роки на програму «Визнання, святкування й освіта» з метою координування святкування та освітніх ініціатив, висвітлення внеску груп, постраждалих у результаті історичних подій під час війни або імміграційних політик.

Угоди в принципі були досягнуті між Україною – Канадою, Італією – Канадою, Китаєм – Канадою, але уряд пішов у відставку перед тим, як угоди почали діяти.

Згодом уряд запропонував канадський план дій проти расизму «Канада для всіх» (A Canada for All: Canada's Action Plan Against Racism). Його метою було посилення соціального зв'язку, розвиток подальшої структури прав людини Канади і демонстрація федерального керівництва в боротьбі проти расизму і злочину на ґрунті ненависті.

На міжнародному рівні 23 листопада 2005 році Канада стала першою країною, яка прийняла Конвенцію про охорону та заохочення різноманітності форм культурного самовираження Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. Конвенція визнала книги, фільми, телевізійні програми й інші товари та служби, які мають характерну природу, що виходить за межі комерційної ціни. Також прийняли право країн проводити заходи заохочення культурної різноманітності.

У 2006 році федеральний уряд вибачився перед китайськими канадцями за подушний податок, який був накладений на китайських іммігрантів до 1923 року з подальшою відмовою Канади до 1947 року приймати китайських іммігрантів. Уряд також відновив дію програм «Визнання, святкування і освіта», «Спільнота історичного визнання» і «Національне історичне визнання» з метою відзначення історичного досвіду і внесків етнокультурних спільнот.

У 2008 році відповідальність за полікультурність переклали з Департаменту канадської спадщини на Департамент громадянства та імміграції, посаду міністра перейменували на міністра громадянства, імміграції та полікультурності. Відбулася модифікація програми, в якій було запропоновано: підтримку економічної, соціальної і культурної інтеграції нових канадців і культурних спільнот; сприяння програмам, які заохочують наставництво, волонтерство, лідерство і громадянську освіту серед молоді з груп ризику різного культурного походження; заохочення міжкультурного розуміння і канадських цінностей (демократії, волі, прав людини і верховенство закону) через громадські ініціативи з метою вирішення питань культурної, соціальної ізоляції і радикалізації.

У 2009 році Канада стає повноправним членом Цільової групи міжнародного співробітництва з вивчення, навчання та пам'яті голокосту (the Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research). У 2010 році Канада організовує II конференцію Міжпарламентарської коаліції по боротьбі з антисемізмом. На конференції МКБА висунуто протокол Оттави по боротьбі з антисемізмом і в 2011 році Канада стає першою країною, яка його підписала.

У 2010 році три нові цілі було введено до полікультурної програми: побудова інтегрованого, соціально згуртованого суспільства; формування чуйності інституцій до потреб різноманітного населення; активне залучення до обговорень полікультурності і різноманітності на міжнародному рівні.

У березні 2012 року було опубліковано внутрішню оцінку полікультурної програми. Висновки свідчать, що загальні цілі програми ширші, ніж можуть бути розумно досягнуті за допомогою поточних ресурсів і що існує брак даних вимірювання продуктивності для оцінки того, наскільки добре програма працює. Відповідно до доповідей 2012 – 2013 років Департаменту громадянства та імміграції уряд визначив завдання здійснити аналіз полікультурної політики, щоб прояснити цілі та очікувані результати.

Усі уряди провінцій прийняли політику полікультурності. На цей момент у 6 із 10 провінцій – Британська Колумбія, Альберта, Саскачеван, Манітоба, Квебек і Нова-Скотія – було введено полікультурне законодавство. У 8 провінціях – Британська Колумбія, Альберта, Саскачеван, Манітоба, Квебек, Нью Брансвік, Острів Принца Едварда і Нова Скотія – консультативна рада з питань полікультурності доповідала міністру відповідальному за полікультурність. В Альберті роль консультативної ради з питань полікультурності відіграє Альбертська комісія з прав людини. У Новій Скотії закон втілюють і урядовий комітет із питань полікультурності і консультативна рада. Онтаріо має офіційну політику полікультурності, і Міністерство з громадянства та імміграції відповідає за сприяння соціальній інтеграції. Уряд Ньюфаундленду і Лабрадору запусив провінційну політику з полікультурності в 2008 році, за виконанням якої відповідає міністр вищої освіти.

Хоч уряди деяких територій не мають полікультурних політик, проте мають закони з прав людини, що забороняють дискримінацію, засновану на расі, кольорі, спадщині, етнічному походженні, місці походження, переконаннях або релігії. У Вайтхорсі полікультурний центр Юкону надає послуги іммігрантам.

Характерно, що провінційні уряди, реалізуючи політику мультикультуралізму полікультурності, визначають різні пріоритети. Так, у Саскачевані головним вважають мультикультуралізм полікультурність у сфері освіти та зайнятості; в Манітобі діє програма підтримки етнічних культур; влада Альберти робить акцент на забезпеченні рівних можливостей.

На підтримку політики мультикультуралізму полікультурності створюють спеціальні теле- та радіопрограми, відкривають спеціалізовані видання, започатковують нагороди, наприклад, Канадська нагорода в галузі полікультурності (The Canada Award, Prix Gateaux du multiculturalisme) за досягнення в просуванні ідей мультикультуралізму полікультурності. Дев'ять радіостанцій у п'яти містах транслюють передачі для етнічних спільнот:

італійців, українців, німців, греків, португальців і китайців. Ще 60 радіостанцій у своєму ефірі пропонують передачі для етнічних спільнот. Тільки в Торонто більше 100 періодичних видань виходять понад 40 мовами.

Зазначимо, що в галузі мистецтва канадський досвід дозволяє говорити про нову модель розвитку сучасного суспільства. Зростає кількість письменників різних етнічних культур, вони публікують свої доробки в Канаді і отримують загальне визнання, завойовуючи призи та нагороди. Політика мультикультуралізму полікультурності проявляється у створенні полікультурних центрів; проведенні обмінів студентами, викладачами, дослідниками; навчанні дітей іммігрантів офіційним мовам, заохоченні в проведенні полікультурних досліджень, створенні фільмів, експозицій, присвячених етнокультурним групам, їхньому внеску в розвиток Канади.

ЮНЕСКО називає Канаду лідером у розвитку політики мультикультуралізму полікультурності і прикладом моделі такої політики для інших країн, оскільки: Конституція Канади передбачає, що всі громадяни рівні перед законом, мають право на захист і підтримку з боку закону без розмежувань, спираючись при цьому на свободу совісті, віри, релігії, думки, права на вступ у мирні спільноти й асоціації, гарантує права і свободи, незалежно від національної належності і статі людини; Конституція Канади визнає важливість збереження та посилення впливу полікультурної спадщини канадців; Конституція Канади визнає права аборигенів Канади; Конституція Канади та Акт про офіційні мови визнають англійську та французьку мови офіційними мовами Канади; Акт про громадянство визнає, що всі канадці мають рівне становище, наділені рівними правами, повноваженнями і зобов'язаннями; Канадський Акт про права людини регламентує, що кожна особистість має рівні права на влаштування свого життя згідно зі своїми зобов'язаннями перед суспільством, частиною якого вона є. Щоб здійснювати свої можливості зобов'язує канадську Комісію з прав людини запобігати будь-якій спробі дискримінації, включаючи дискримінацію за расовою належністю і кольором шкіри; Канада є членом

міжнародної Конвенції з усунення всіх форм дискримінації, яка регламентує принцип рівності всіх людей перед законом і дає рівне право на захист з боку закону проти будь-якого виду дискримінації; також є членом Міжнародної угоди про громадянські і політичні права, яка не забороняє особі етнічних, релігійних та мовних меншин, дотримуватися власної культури, релігії і говорити рідною мовою; уряд Канади визнає відмінності громадян за расовою, національною та етнічною належністю, кольором шкіри і релігії як основних характеристик канадського суспільства і здійснює політику мультикультуралізму полікультурності, спрямовану на збереження та посилення впливу полікультурної спадщини канадців, прийняття рівності всіх канадців в економічному, соціальному і політичному житті Канади [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Отже, політика мультикультуралізму полікультурності в Канаді є частиною політики центрального уряду і спрямована на: підтримку різноманітності культур і рас канадського суспільства і визнання свободи всіх членів суспільства, для збереження і розширення сфери впливу і поширення власне культурної спадщини; розуміння того, що мультикультуралізм полікультурність є основною характеристикою канадської спадщини і що вона дає безцінну можливість для побудови майбутнього Канади; забезпечення повної і рівної участі окремих особистостей та спільнот у розвитку канадського суспільства; сприяння громадським, культурним, економічним та політичним установам у їхньому прагненні поважати полікультурний характер Канади; збереження і розширення сфери вживання мов (крім англійської та французької) і в той же час використання офіційних мов Канади.

Незважаючи на офіційну підтримку, політика мультикультуралізму полікультурності сприймається неоднозначно в Канаді. Науково-методичні установи полікультурної освіти зазнають критики насамперед з боку англомовної та франкомовної громади, де залишається чимало прихильників збереження бікультурності освіти, заснованої

виключно на цінностях англо- і франкофонів. Особливо це помітно в Квебеку, де до цих пір не прийнята Конституція 1982 року, в якій проголошено державний принцип мультикультуралізмуполікультурності. Влада Квебеку бажає говорити про правомірність НЕ мультикультуралізмуполікультурності, а крос-культурності в сфері освіти, що має на меті збереження домінуючої ролі французької громади, консервування та дистанціювання субкультур.

Значна частина представників англомовної частини Канади стурбована тим, що мультикультуралізмполікультурність швидше розділить канадців, ніж згуртує їх. Висловлюється думка, що мультикультуралізмполікультурність може зруйнувати багату британську спадщину англомовної Канади.

Канадський учений Дж. Портер (J. Porter, 1979) стверджує, що політика мультикультуралізмуполікультурності може мати силу регресу; при історичному відставанні деяких етнокультурних груп і акценті на інтересах домінуючої групи ця політика може діяти проти особистості. За його словами, мультикультуралізмполікультурність може підтримувати існуючу вертикальну мозаїку соціального статусу і влади [80].

Проблемою політики мультикультуралізмуполікультурності ряд канадських науковців вважають державну двомовність. Так, канадець українського походження М. Лупул (M. Lupul) відзначає труднощі примирення лінгвістичного дуалізму з етнокультурним плюралізмом. Науковець висловлює побоювання, що мультикультуралізмполікультурність може підірвати державну двомовність. Він називає федеральну політику політичним прагматизмом, який не задовольняє жодну з етнічних груп. Він вважає помилкою підводити під мультикультуралізмполікультурність лінгвістичну базу, що, на його думку, не схвалює українська діаспора, послаблює зв'язки між мовою і культурою, дратує канадців французького походження [80].

Канадські науковці Бретон, Портер, Уінфілд (Breton, Porter, Weinfeld) констатують той факт, що несхвалення громадської політики мультикультуралізмуполікультурності часто викликано намірами уряду використовувати державні фонди на підтримку інших культурних груп. Франкоканадці висловлюють побоювання з приводу того, що яка-небудь інша культурна група може опинитися в центрі уваги [21].

У відповідь на критику, міністр департаменту мультикультуралізмуполікультурності Дж. Флемінг (J. Fleming) у 1982 році запевняв, що «мультикультуралізмполікультурність є не слабким місцем, а силою, змушуючи людей бути терпимими до відмінностей» [80].

При всіх складнощах і вадах політики мультикультуралізмуполікультурності в Канаді можна стверджувати, що досвід такої політики зміцнює гармонію між расами і сприяє взаєморозумінню між представниками різних культур, дозволяє використовувати політичні механізми для формування різноманітності культур країни на федеральному рівні.

У цілому політика мультикультуралізмуполікультурності зустрічає схвалення в канадському суспільстві. Влада багатьох провінцій Канади провадить таку політику для того, щоб враховувати в освітньому процесі реалії соціуму, потреби етнічно й культурно різноманітного складу учнів. Ради шкіл часто беруть на себе ініціативу власної відповідної діяльності на основі федеральної політики мультикультуралізмуполікультурності. МультикультуралізмПолікультурність часто розглядають, як політичну течію, що має на меті об'єднання голосів виборців за принципом етнічної спільності.

Висновки до першого розділу

У першому розділі проаналізовано стан дослідження проблеми в наукових джерелах; визначено та охарактеризовано змістове наповнення

ключових понять дослідження; окреслено соціально-політичні передумови розвитку полікультурного виховання в шкільній освіті Канади.

Унаслідок проведеного історіографічного та структурного аналізу з'ясовано, що полікультурність і полікультурне виховання були предметом досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Дослідження зарубіжних науковців представлено трьома групами:

– дослідження, які розкривають питання полікультурності, ідентичності, рівності прав та необхідності ведення політики полікультурності на федеральному та провінційних рівнях: Дж. В. Беррі (J. W. Berry), Н. Біссундат (N. Bissoondath), Р. Дей (R. Day), Р. Калін (R. Kalin), У. Кимліка (W. Kymlicka), Дж. Коген (J. Cohen), Бр. Сілверман (Br. Silverman), Ч. Тейлор (Ch. Taylor) та ін. У центрі уваги цих авторів перебуває ставлення канадців до полікультурності: полікультурна ідеологія, наслідки політики полікультурності, полікультурні програми етнічних та іммігрантських груп, ставлення до толерантності і канадіанізму. Визнання державними інститутами цінностей ліберального демократичного уряду і відмінних культурних традицій залишається наріжним каменем дискусії на тему полікультурності.

– праці, які обґрунтовують теоретичні підходи до полікультурного виховання в шкільній освіті Канади: Р. Гош (R. Ghosh), Р. Джоші (R. Joshee), П. Карслон (P. Carslon), Дж. Кехо (J. Kehoe), К. Мудлі (K. Moodley), К. Пек (C. Peck), К. Татор (C. Tator), Р. Хенлі (R. Henley), Дж. Янг (J. Young) та ін.

– праці, в яких визначені методологічні засади полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади: С. Бейлі (C. Bailey), Ф. Генрі (F. Henry), Т. Керріган (T. Carrigan), Т. Маккаскел (T. McCaskell), К. Татор (C. Tator), Б. Томас (B. Thomas) та ін. Як теоретики, так і практики полікультурної освіти та виховання погоджуються, що відносини між канадськими групами корінного населення, англо- та франко канадцами, представниками інших етнічних груп постійно впливали на розвиток освіти в полікультурній країні. Вони наголошують, що полікультурне виховання має

бути включеним до освіти усіх розвинених суспільств та стосуватися більше культурних відмінностей, ніж етнокультурної різноманітності.

З'ясовано, що до розв'язання різних проблем полікультурного виховання активно залучаються провідні освітні та громадські інстанції у Канаді: Канадська фундація полікультурного виховання (Canadian Multicultural Education Foundation), Манітобська асоціація вчителів соціальних наук (The Manitoba Social Science Teachers' Association), Саскачеванська асоціація полікультурного виховання (The Saskatchewan Association for Multicultural Education), Альбертська асоціація полікультурного виховання (The Alberta Association for Multicultural Education), Канадська рада полікультурного і міжкультурного виховання (Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education).

У контексті нашого дослідження проаналізовано здобутки провідних українських учених щодо полікультурного виховання у школі та ВНЗ: Р. Агадулліна, Е. Ананьян, В. Бойченко, В. Болгаріної, І. Бондаренко, Л. Голик, Т. Житомирської, І. Зозулі, П. Кендзьор, О. Ковальчук, А. Кирпи, В. Присакар, Г. Розлуцької, А. Солодкої, Н. Харькової, С. Цимбрило, Л. Чумак та ін.

Виявлено, що як в українських, так і у зарубіжних наукових джерелах простежується підвищений інтерес до з'ясування сутності полікультурного виховання та шляхів його реалізації в шкільній освіті, визначення змісту, форм, методів його здійснення та системи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в полікультурному середовищі.

Визначено сутнісні характеристики основних понять дослідження, а саме: «культура», «полікультурність», «виховання», «освіта», «шкільна освіта», «полікультурна освіта» та «полікультурне виховання». На основі узагальнення основного змісту наведених понять під *полікультурним вихованням* в шкільній освіті Канади розуміємо інтердисциплінарний процес, який забезпечує повноцінний розвиток потенційних і критичних здібностей учнів незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній,

гендерній і класовій стратифікації суспільства, та передбачає глибоке усвідомлення ними поглядів, умінь і навичок, які є необхідними для життя в плюралістичному суспільстві.

З'ясовано основні соціально-політичні передумови виникнення самої ідеї полікультурності в теоріях канадських учених, а саме: наявність не однієї, а кількох основних етнічних спільнот – франкоканадців та англоканадців, корінних народів та явних меншин; усвідомлення неефективності політики асиміляції; посилення і поширення груп з расистськими поглядами. Основними факторами виникнення ідей полікультурності вважаємо расизм, імміграцію та французький націоналізм. Визначено провідні ідеї, на основі яких здійснюється полікультурне виховання в сучасній канадській освіті: узгодження його мети на федеральному, провінційному та місцевому рівнях; створення і фінансування програм боротьби з расизмом у канадських установах, відновлення прихильності «канадіанізму» («Canadianism»); побудова інтегрованого, соціально згуртованого суспільства; врахування потреб різноманітного населення; та чинники їх актуалізації (демографічний, соціальний, політичний та педагогічний).

Виявлено п'ять етапів розвитку полікультурного виховання: асиміляція (assimilation, 1867–1940), адаптація чи пристосування (adaptation, 1940–1970), акомодация (accommodation, 1970–1980), співпраця (incorporation, 1980–1990), інтеграція (integration, 1990 – до сьогодні). На етапі *асиміляції* суспільство було монокультурним і від груп меншин очікували відмови від їхніх ідентичностей на користь існуючого, домінуючого режиму. У сфері освіти, жодної уваги не приділялось різним потребам груп культур. Етап *адаптації* проходив на основі ідеології плюралізму культур. Етап *акомодації* базувався на певній концепції полікультурності, яка пропонувала забезпечення рівних можливостей. В освіті етап *співпраці* включає в себе інституційні зусилля держави на розробку програм полікультурного виховання, підготовки вчителів з етнокультурних груп і явних меншин, справедливе

працевлаштування. Мета освіти на етапі *інтеграції* революціонізована у напрямку – освіта для розширення прав і можливостей. Навчальний процес включає в себе педагогіку співробітництва, повагу до прав людини.

Виокремлено провідні тенденції полікультурного виховання в Канаді: цілеспрямоване здійснення Канадою ефективної державної полікультурної політики, яка забезпечує дієву реалізацію стратегії полікультурного виховання; підтримка в країні культурної і расової різноманітності канадського суспільства, визнання свободи всіх членів суспільства з метою збереження і розвитку різних культур; усвідомлення громадянами, що полікультурність є основною характеристикою канадської спадщини і забезпечує можливість для розбудови майбутнього Канади; стійку увагу канадської громади до загального рівня полікультурної вихованості населення, в тому числі й учнів; систематичне оновлення та удосконалення змісту, форм і методів полікультурного виховання на всіх етапах освіти; активна діяльність освітніх та громадських інстанцій у сфері полікультурного виховання дітей та молоді; удосконалення підготовки вчителів до здійснення полікультурного виховання учнів.

Матеріали першого розділу представлено в наукових публікаціях автора [76], [77], [80], [81], **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ

2.1. Нормативно-правова база полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади

Наголосимо, що Канада є єдиною західною країною, що не має федерального управління освітою і національної освітньої політики. Над загальними освітніми проблемами провінції співпрацюють у рамках Ради міністрів освіти Канади (РМОК). Федеральний вплив на освіту в основному непрямий (через вирівнювальні субсидії). Багато законів формують провінції. Проте, державні сили формуються і виражаються через політичні, бюрократичні, наукові і громадянські групи, діяльність котрих фільтрують провінційні законодавці. Федеральний уряд сприяє таким програмам, як двомовність і полікультурність, а також відіграє важливу роль у конституційних реформах, які впливають на освіту. Провінційні закони відрізняються, як у випадку Закону про неповнолітніх правопорушників і полікультурну політику. Хоча федеральний уряд як і раніше має контроль над освітою корінних народів, але цю відповідальність поступово переклали на провінційні ради.

Навчання для всіх гарантує федеральний Статут та провінційні закони. Закон про Британську Північну Америку 1867 року утвердив владу відділів освіти на основі римо-католицьких і протестантських шкільних рад. Релігія мала важливе значення для розвитку особистості, а, отже, для освіти. У більшості провінцій, школи обох римо-католицької і протестантських церков фінансувалися державою, що триває і до теперішнього часу. Навіть релігійні школи таких конфесій, як єврейська, ісламська, сикхів та інших, як правило, отримують деяку фінансову допомогу від провінцій. У червні 1993 року Верховний суд Канади постановив, що Квебеку буде дозволено створювати

нові французькі й англійські мовні шкільні ради. Лінгвістичні ради виникли на конфесійному розколі.

Приватний сектор у канадській освіті як для шкіл, так і для університетів є відносно невеликим, але збільшується (4,6% шкіл від загальної кількості населення в 1995 році). Тільки п'ять провінцій (Квебек, Манітоба, Саскачеван, Альберта і Британська Колумбія) дають пряму провінційну допомогу приватним школам, і їхні рівні фінансування істотно відрізняються. У провінції Онтаріо багато католицьких шкіл, які фінансувалися з приватного сектору, переведені в провінційний сектор протягом 1985 – 1988 років. Приватні школи в Канаді, як правило, релігійні, але деякі можуть бути й світськими. У жовтні 2000 року уряд провінції Онтаріо представив Закон вибору вищої освіти і передового досвіду, який проклав шлях до сторонньої допомоги вищим навчальним закладам в Онтаріо.

Федеральний уряд безпосередньо контролює навчання осіб, що не підпадають під юрисдикцію провінційної влади: корінні жителі, військовослужбовці і члени їхніх сімей, а також в'язні федеральних виправних закладів. Так, Міністерство в справах індіанців Півночі утримує школи в індіанських резерваціях і переказує кошти на навчання корінних жителів у державних школах, якими відають окремі провінції. Міністерство національної оборони фінансує школи для дітей військовослужбовців як у Канаді, так і за її межами. Крім цього провінція Онтаріо відає трьома військовими коледжами, які випускають офіцерів і мають право присвоювати ступені та звання. Нарешті, федеральне відомство в справах виправних закладів забезпечує повний діапазон (від початкової до вищої професійно-технічної) освіти людям, які відбувають покарання, а також має спеціальні програми для неписьменних та малописьменних.

Масштаби освіти та підвищення її ролі в соціально-економічному розвитку країни вимагають залучення до вирішення питань освіти федеральних органів влади. Так, чимало програм загально-національного

рівня: імміграційна, вивчення державних мов, забезпечення різноманітності культур, навчання і перепідготовка робітників і службовців – безпосередньо впливають на систему освіти в країні. Зараз у віданні багатьох федеральних міністерств і відомств знаходяться питання, пов'язані з освітою і навчанням, правда, переважно фінансового характеру. Наприклад, Міністерство еміграції й працевлаштування виділяє кошти на програми перенавчання й наступного працевлаштування безробітних.

Загально-національним неофіційним органом у питаннях освіти є Служба державного секретаря. Її роль у розробці, реалізації, аналізі всіх федеральних закладів і програм у галузі освіти значна. Це, наприклад, Програма надання позик студентам або Програма фінансування вивчення другої державної мови в школах та університетах. Цій службі підпорядковується Департамент у справах громадянства різноманітності культур, програми якого передбачають фінансування навчання іммігрантів державним мовам країни з метою їх натуралізації, створення умов для збереження і розвитку національними меншинами своєї культури та проведення спільно з провінціями і територіями заходів з ліквідації неписьменності серед дорослого населення.

Загалом, у Канаді існує провінційно-місцевий поділ фінансування освіти. Обґрунтуванням є зведення до мінімуму нерівності між бідним і багатим населенням. Міністерства освіти більшості провінцій відповідають за встановлення шкільних округів, надання грантів шкільним радам, розвиток освітніх цілей і робочих програм, авторизування підручників, легітимізація вчителів і контроль програм педагогічної освіти. Провінційні уряди прямо чи опосередковано співпрацюють з профспілками вчителів. Шкільні ради отримують гранти провінційних урядів для реалізації своїх програм, транспортування учнів, коли це необхідно, керування сайтами і т. д. Шкільні ради також разом із муніципальними органами влади підвищують доходи за допомогою місцевих податків житлової та бізнес-нерухомості. Розподіл провінційно-місцевої відповідальності за фінансування освіти дозволяє

провінціям передбачити достатньо грошей на освіту, тому що два рівні влади намагаються гарантувати якість і рівність. Острів Принца Едуарда і Нью-Брансвік є винятком тому, що їхні шкільні ради отримують повне державне фінансування і не отримують місцевого.

Отже, у Канаді існують 13 автономних систем освіти і відсутнє федеральне міністерство в справах освіти. У кожній провінції функціонують власні міністерства чи департаменти освіти. Відповідно до прийнятих у Канаді законів про школу та освіту створюються шкільні ради і навчальні округи для розв'язання проблем місцевого рівня. Ці ради контролюють представники громадськості, яких обирає місцеве населення. Хоча системи освіти окремих провінцій схожі, все ж мають суттєві відмінності, зумовлені географічними особливостями провінцій, національним складом і культурно-історичними традиціями, адже Канада – велетенська мозаїка різних культур.

Провінції й території мають парламентську форму правління, за якої уряд (або виконавчу раду, якщо мова йде про територію) формує партія, що має більшість у законодавчому органі провінції чи території. Уряд провінції відповідає за розв'язання всіх правових, адміністративних і фінансових питань, пов'язаних із забезпеченням функціонування системи освіти – від початкової до вищої. У кожній провінції є Міністерство освіти, очолюване міністром, який є членом провінційного уряду. Деякі провінції мають окремі міністерства, які займаються питаннями вищої освіти і навчання випускників середніх шкіл. Це, наприклад, Міністерство університетів і коледжів у провінції Онтаріо, Міністерство науки і вищої освіти в провінції Квебек і Міністерство технічних наук, професійної і вищої освіти в Британській Колумбії. В інших провінціях цими питаннями займаються спеціальні відділи при Міністерствах освіти. Функції провінційних міністерств у більшості випадків полягають у нагляді за діяльністю початкових і середніх шкіл, забезпеченні їх методиками організації занять, затвердженні нових курсів і підручників, фінансуванні навчальних закладів, видачі вчителям сертифікатів на право викладання в школах провінції, розробці регламентів роботи

шкільних рад і розв'язанні таких допоміжних питань, як перевезення школярів, шкільне медичне обслуговування та бібліотеки. Влада провінції встановлює кількість і межі шкільних округів, а також квоти в шкільних радах для представників громадськості. Повноваження, які передаються шкільним радам, в основному стосуються легалізаційно-господарських питань: будівництво і ремонт шкільних приміщень. Розподіл територій у сфері освіти включають у себе можливість передачі частини таких повноважень організаційно-територіальним структурам нижчого рівня, скажімо, шкільним округам на чолі з шкільними радами, які функціонують за рахунок юриддотацій, одержаних від провінційної влади, прийняття на роботу і звільнення викладачів, участь у розробці навчальних планів та методик викладання. Останнім часом спостерігається чітка тенденція зростання ролі шкільних рад і, як наслідок, зниження прямої участі провінційної влади в розв'язанні питань освіти.

Розглядаючи й систематизуючи нормативно-правову базу полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади, важливо брати до уваги документи двох рівнів: федерального, провінційного та загальношкільного.

Федеральний уряд підтримує полікультурні програми та наукові дослідження в галузі освіти через відділення, спочатку засноване як директорат полікультурності (Multiculturalism Directorate) в 1972 році під керівництвом держсекретаря. Але відсутність федерального контролю над освітою і провінційним законодавством у цілому обмежує значущість федерального впливу на освіту.

Законодавчі документи, видані федеральним урядом, – Конституція (Constitution Act, 1867), Канадська хартія прав і свобод (the Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982), Закон про офіційні мови (Official Languages Act, 1985), Закон про Канадську полікультурність (the Canadian Multiculturalism Act, 1988), Метою Кодексу громадських прав (Human Rights

Code, R.S.B.C. 1996), Закон про рівність зайнятості (the Employment Equity Act, 1998).

Хоча Закон про Британську Північну Америку (the British North America Act, 1867) і Закон про Канаду (the Canada Act, 1982) гарантують конфесійність, тобто релігійність системи, шкільні ради формуються відповідно до релігійних ознак, аж ніяк НЕ мови, це не створює особливих проблем у англومовних провінціях Канади. Однією з основних проблем федеральної полікультурної політики є те, що вона не може бути ефективно реалізованою в освіті, тому що: (а) освіта є провінційною відповідальністю, і (б) ні юридичні, ні політичні фінанси не доступні через відсутність гарантій основних прав.

З прийняттям *Канадської Хартії прав і свобод громадян* у 1982 році [117] полікультурна спадщина канадців була визнана в Конституції. Розділ 27 Хартії наголошує на збереженні і зміцненні полікультурної спадщини канадців.

Цей пункт уповноважував суд прийняти полікультурну реальність Канади до уваги на найвищих щаблях влади. За словами колишнього комісара з прав людини, він забезпечує корисну «призму тлумачення» на допомогу суду в балансуванні між індивідуальними або колективними полікультурними правами. Доречним прикладом є питання свободи індивідуального вираження, вирішуючи яке, треба враховувати заборону расової упередженості або поширення пропаганди проти расизму. Отже, принцип, що лежить в основі свободи самовираження не поширюється на абсолютну свободу слова. Канадська Хартія прав і свобод громадян виключає прояви дискримінації через гарантію рівності і справедливості для всіх, не зважаючи на расу чи етнічність.

Розділ 15 (1) констатує: кожна особа є рівною перед законом і має право на рівний захист і рівні переваги без дискримінації за расою, національним або етнічним походженням, кольором шкіри, релігією, статтю, віком, розумовою або фізичною неповноцінністю.

У розділі 23 «Право на освіту мовами меншин» мова йде про забезпечення провінційними урядами освіти канадців офіційною мовою за їх вибором, навіть у районах, де меншість жителів розмовляють цією мовою. У всіх випадках право на отримання освіти мовою меншин використовують тільки тоді, коли є достатня кількість дітей, для організації навчання їхньою рідною мовою. У такому випадку уряди повинні забезпечити необхідні умови.

У розділі 25 зазначено, що Конституція Канади визнає права корінних народів, які включають групи індіанців, інуїтів і метисів, на захист їх культур, звичаїв, традицій та мов.

Гарантія в цьому законі певних прав і свобод не повинна тлумачитися так, щоб скасувати або відступити від будь-якого договору або інших прав і свобод, які стосуються корінних народів Канади. Розділ 25 дає зрозуміти, що інші права гарантовані Законом не повинні заважати правам корінних народів.

Варто зазначити, що в розділі 27 «Полікультурна спадщина» офіційно визнано полікультурну особливість країни і зауважено, що для канадців велика честь, що Канада є домом для багатьох культурних груп. Цей розділ тлумачиться відповідно до збереження і зміцнення полікультурної спадщини канадців.

У частині II «Права корінних народів Канади» у розділі 35 зазначено: існуючі корінні і договірні права корінних народів Канади є дійсні; «корінні народи Канади» – це індіанці, інуїти і метиси; «договірними правами» визнають права, які зараз існують у вигляді угод на земельні претензії або можуть бути названі так; незважаючи на будь-які інші положення цього Закону, корінні і договірні права, згадані в пункті (1) гарантовані однаково для осіб чоловічої і жіночої статі.

У 1988 році Канада перша у світі прийняла закон національної полікультурності. *Закон про Канадську полікультурність* [119] визнав полікультурність як фундаментальну рису суспільства Канади з інтегральною

роллю в процесі прийняття рішень федерального уряду. Спрямований на збереження і зміцнення полікультурності в Канаді, Закон сприяв збереженню культури і мови, зменшенню дискримінації, збільшенню усвідомлення і розуміння культур, надавав підтримку культурним інституційним змінам на федеральному рівні.

У пошуку балансу між культурною особливістю і рівністю Закон установив право всіх на визнання культурної спадщини за їхнім вибором, крім того зберігаючи «повну і однакову участь в житті канадського суспільства». Закон намагався зберегти, збільшити й об'єднати різноманітність культур у функціонуванні канадського суспільства, гарантуючи рівний доступ і повну участь для всіх канадців у соціальній, політичній і економічній сферах суспільства. Зосередженість на викоріненні расизму й усуненні дискримінаційних бар'єрів, як способів для виконання зобов'язань Канади в галузі прав людини.

Закон репрезентував полікультурність, як позитивний інструмент змін, спрямований на усунення бар'єрів, на шляху залучення, рівності, представлення всіх громадян в установах Канади, і їх доступу до тих установ. Закон враховував потребу збільшення участі меншин у головних установах Канади, вносячи різноманітність у ці установи як природний, нормальний і позитивний компонент прийняття рішень, джерело локалізації і встановлення пріоритетів.

Закону підлягають усі урядові агентства, відділи і королівські корпорації – не тільки міністерство відповідальне за полікультурність. Від закону очікувалося забезпечення провідної ролі в просуванні полікультурності Канади, прийнятті участі в проектуванні та втіленні планів, програм, процедур і стратегій у прийнятті рішень, що збільшують повну і рівну участь меншин у межах інституційних структур.

Мета Закону: визнати, що різноманітність Канади стосовно рас, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності, походження і місця походження є основною характеристикою суспільства, що збагачує життя

всіх канадців; заохочувати повагу до різних культур спадщини Канади; сприяти расовій гармонії, крос-культурному розумінню і повазі до розвитку суспільства; сприяти створенню суспільства в Канаді, в якому немає ніяких перешкод для повної і вільної участі всіх канадців в економічному, соціальному, культурному та політичному житті Канади.

Політика полікультурності: визнає і заохочує розуміння, що полікультурність відображає расову і культурну різноманітність Канади; сприяє міжкультурному взаєморозумінню, повазі, поглядам і уявленням, які досягають гармонії серед канадців кожної раси, культурної спадщини, релігії, етнічної і локальної приналежності; сприяє повній і вільній участі всіх осіб у суспільстві Канади; сприяє здібностям кожного канадця, незалежно від раси, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності та місця походження брати участь в економічному, соціальному, культурному та політичному житті канадців так, щоб узгоджувалися з правами й обов'язками членів суспільства Канади; підтверджує, що насильство, ненависть і дискримінація за ознакою раси, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності, походження чи місця походження не має місця в суспільстві Канади; працює у напрямі розбудови суспільства в Канаді, вільної від усіх форм расизму, конфлікту і дискримінації за ознакою раси, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності і місця походження; визнає невід'ємне право кожного канадця, незалежно від раси, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності або місця походження, на гідне ставлення до нього; визнає правило для державних служб і програм толерантності і відповідальних за полікультурність у Канаді.

У *Законі про офіційні мови* (Official Languages Act, 1985) [196, с. 31] урядова політика з просування англійської та французької мов представлена розділами 41, 43.

У розділі 41 зазначено, що уряд Канади прагне сприяти повному визнанню і використанню англійської та французької мови в канадському суспільстві.

Відповідальним за координацію відповідно до цього Закону є міністр з питань канадської спадщини.

Розділ 43 передбачає, що міністр канадської спадщини повинен вжити таких заходів, які вважає доцільними для забезпечення рівності статусу і використання англійської та французької мов у канадському суспільстві. Він може також вживати заходів, щоб заохочувати і підтримувати вивчення англійської та французької мов у Канаді; сприяти і допомагати урядам провінцій, забезпечувати можливості для всіх, хто бажає у Канаді вивчати англійську або французьку мови.

Метою Кодексу громадських прав (Human Rights Code, R.S.B.C. 1996), [149, с. 210] є: сприяння розвитку суспільства в Канаді, в якому немає ніяких перешкод до повної і вільної участі в економічному, соціальному, політичному і культурному житті Канади; сприяння атмосфері взаєморозуміння і взаємної поваги, де всі рівні у своїй гідності та правах; запобігання дискримінації; виявлення й усунення стійкої закономірності нерівності, пов'язаної з дискримінацією; забезпечення засобів правового захисту для тих осіб, які піддаються дискримінації; моніторинг прогресу досягнення рівності в Канаді; створення механізмів забезпечення інформації, освіти та консультацій, необхідних для досягнення цілей, викладених у пунктах а; е.

Основною метою Закону про рівність зайнятості (the Employment Equity Act, 1998) [136] є досягнення рівності на робочому місці шляхом: заохочення рівних можливостей та справедливого ставлення шляхом ліквідації нечесної дискримінації; впровадження позитивних заходів для забезпечення справедливого представництва чорношкірих, жінок та інвалідів на всіх рівнях на робочому місці.

Отже, підтримка полікультурності на федеральному рівні підтверджується нормативно-правовою базою, яка охоплює всі сфери життя громадян країни. У всіх цих документах визнається необхідність і важливість здійснення полікультурного виховання громадян Канади.

Через те, що освіта в Канаді децентралізована, міністерства освіти кожної провінції розробляють власне нормативно-правове забезпечення полікультурного виховання в шкільній освіті Канади відповідно до соціально-економічних та демографічних умов.

Розглянемо нормативно-правову базу кількох провінцій, а саме: Британської Колумбії та Манітоби. Вони найперші прийняли політику полікультурності, найактивніше впроваджують політику у законодавчу базу провінції та в сферу освіти.

Три документи є загальними для цих провінцій: Закон про права людини Британської Колумбії (the BC Human Rights Code), Акт полікультурності (the Multiculturalism Act) та Шкільний акт (the School Act).

Перші два документи є ідентичними до федеральних, тому ми докладніше зупинемось на третьому.

Шкільний акт (School Act / Statement of Education Policy Order / School Regulation) [208] прийнятий Міністерством освіти провінції Британська Колумбія 14 липня 2008. Він регулює відносини між державою та членами суспільства, які бажають здобути освіту.

У ньому зазначається, що мета демократичної країни – забезпечити всіх членів суспільства освітою, яка дозволяє їм стати грамотними, особисто розвиненими і публічно корисними, тим самим збільшуючи силу і вклад у здоров'я та стабільність країни.

Метою шкільної системи в Британській Колумбії є забезпечення всіх учнів рівним доступом до освіти, здобуття грамотності: розвиток індивідуального потенціалу і набуття знань, умінь і навичок, необхідних для росту здорового, демократичного, плюралістичного суспільства і процвітаючої та стійкої економіки.

Відбувається постійний прогрес соціально-економічних цілей, оскільки успіх провінції залежить від рівня освічених людей, які можуть чітко і критично мислити та адаптуватися до змін.

Прогрес у досягненні цих цілей також залежить від освічених громадян, які сприймають толерантний і багатогранний характер канадського суспільства і які мотивовані до активної участі в демократичних інститутах провінції Британська Колумбія.

Документ міністерства освіти провінції Британська Колумбія «Атрибути випускника Британської Колумбії» (The attributes of the BC graduate, The Graduation Program, 2004) [102] описує знання, вміння, ставлення і компетенції, яких потребують молоді люди, щоб домогтися особистого успіху та як члени канадського суспільства.

Другий розділ документа «Людський і соціальний розвиток» включає: знання і навички, необхідні для соціально відповідальних громадян, виховання поваги до різноманітності всіх людей і право інших мати інші ідеї та переконання; знання і розуміння, що вони повинні брати участь у демократії як громадяни Канади і світу, діючи відповідно до законів, прав і обов'язків демократії; ставлення, знання і позитивні звички, учні повинні бути здоровими людьми, відповідальними за власне фізичне та емоційне благополуччя; відносини і компетенції, які потрібні учням, щоб брати на себе ініціативу, для поліпшення якості свого і чужого життя.

У четвертому розділі «Соціальна відповідальність у школах Британської Колумбії» вказується, що людський і соціальний розвиток є однією з цілей державної шкільної системи Британської Колумбії. Ця широка мета визначає, що учні, як очікується, крім усього іншого, розвивають почуття соціальної відповідальності, терпимість і повагу до ідей та переконань інших. Відповідальність державної шкільної системи для досягнення цієї мети школа несе разом із сім'ями та громадами.

Соціально відповідальні особи представляють «співтовариство неординарності», допомагаючи вирішити шкільні, місцеві, національні та глобальні проблеми і події. Таке ставлення є основою повністю функціонуючого і процвітаючого демократичного суспільства.

Учні у школах мають багато можливостей для спостереження, моделювання, обговорення і демонстрації соціально відповідальної поведінки.

Стандарти діяльності провінції Британська Колумбія в галузі соціальної відповідальності забезпечують основу, яку школи і сім'ї можуть використовувати для зосередження уваги і стеження за їхніми зусиллями для підвищення соціальної відповідальності серед учнів і поліпшення соціального клімату в школах. Вони забезпечують учителів, учнів і їхні сім'ї загальним набором вимог до розвитку учня в чотирьох галузях: *участь у класній і шкільній спільноті*, розподіл відповідальності за їхнє соціальне і фізичне середовище; *участь і внесок у клас та малі групи*; *вирішення проблем мирними шляхами* належне врегулювання конфліктів, повага до чужих думок і аргументів; використання ефективних стратегій для розв'язання проблем; *цінування різноманітності і захист прав людини*; справедливе ставлення і повага; врахування етичних норм; визнання і захист прав людини; *гарантія демократичних прав і виконання обов'язків*, знання прав і обов'язків діяльність відповідно до них; спрямовування роботи на краще майбутнє для спільноти, нації і планети – почуття ідеалізму.

Міністерство освіти провінції Британської Колумбії запропонувало критерії відбору навчальних ресурсів «*Оцінка, відбір і керівництво навчально-методичним забезпеченням*» (Evaluating, Selecting, and Managing Learning Resources: A Guide BC Ministry of Education (Revised 2000)), зокрема критерії придатності різноманітності. Критерії оцінювання [137] згруповані за чотирма основними напрямками: зміст, педагогічне проектування, технічне проектування і соціальні аспекти.

Для нашого дослідження інтерес становить напрямок соціальні аспекти.

Дослідження соціального аспекту навчально-методичного забезпечення головним чином визначає шляхи, якими ресурс може підтримувати просоціальні відносини і заохочення різноманітності та права людини. Він

також допомагає виявити потенційно суперечливі, чутливі або образливі елементи, які можуть існувати в змісті ресурсу. Соціальні аспекти з оцінки навчально-методичного забезпечення – це рівність чоловіків і жінок; системи вірувань; вікові образи; соціально-економічний стан; політичні питання; регіональний ухил; зміст полікультурності і антирасизму; культура корінних народів; особливі потреби учнів; етичні / правові питання; мова; насильство; стандарти безпеки.

Детальні вказівки кожного з цих соціальних аспектів допомагають оцінювачам у відборі і рекомендації ресурсів, які дають точні посилання і створюють позитивний образ.

Документ «*Політика мовної освіти*» (The Language Education Policy, 1995) [166] покликаний стати невід'ємною частиною навчального плану від дошкільного закладу до 12 класу (the Kindergarten to Grade 12 Education Plan), визнавати офіційні мови Канади та інші мови, якими розмовляють у Британській Колумбії. Щоб досягнути успіху в Канаді, учні повинні володіти досконало однією з офіційних мов країни.

Мета політики: уряд Британської Колумбії очікує, що всі учні досягнуть майстерності володіння англійською мовою; уряд Британської Колумбії визнає, що всі учні, вихідці корінних народів, повинні мати можливість вивчати мову корінних народів завжди, коли це можливо, і робити це за підтримки спільноти корінних меншин; уряд Британської Колумбії заохочує всіх учнів вивчати мови, які існують у громадах провінції [166].

У Британській Колумбії Міністерство освіти регулює закони і виділяє кошти школам для забезпечення вивчення англійської як другої мови (English Second Language).

Вивчення англійської як другої мови (ESL) повинно допомогти учням стати фахівцями з англійської мови, інтелектуально розвиватися для досягнення очікуваних результатів у навчальній програмі провінції.

Міністерство освіти провінції Британська Колумбія рекомендує всім учням розвивати мовні навички, які допоможуть їм жити і функціонувати ефективніше в етнокультурній різноманітності навколишнього середовища Британської Колумбії і в двомовній Канаді.

Вивчення нової мови розширює соціальні та культурні горизонти учнів; сприяє збереженню життєздатності всіх культур; підсилює взаєморозуміння і повагу шляхом заохочення взаємодії учнів із різних мовних спільнот; має важливе значення для інтелектуального розвитку та соціалізації всіх учнів; сприяє особистісному зростанню і культурному збагаченню; надає можливості для встановлення зв'язку з минулим, полікультурною спадщиною та різноманітністю; служить для підготовки учнів до майбутнього Британської Колумбії.

У документі *Стратегії безпечної школи провінції Британської Колумбії – безпечні, турботливі і впорядковані школи* (The BC Safe School Strategy – Safe, Caring and Orderly Schools, 2004) [121] запропоновано стратегії безпечної школи з метою допомоги школам і спільнотам визнати різноманітність, ліквідувати дискримінацію, розвивати соціальну відповідальність, створити позитивну шкільну культуру, сприяти особистій безпеці учнів, запобігати злочинності та насильству.

Міністерство освіти Канади забезпечило асортимент матеріалів, ресурсів та професійну підготовку для надання допомоги школам, батькам і громадам зі стратегіями заради збереження безпеки в школах Британської Колумбії. Безпечна і турботлива школа, в якій є глибока особиста прихильність до основних соціальних цінностей справедливості, повага і співчуття. Учні повинні мати можливість спостерігати цінності в дії в своєму повсякденному житті, особливо в школі [121].

Школи провінції Британська Колумбія прагнуть розвивати позитивну культуру школи; використовувати загальношкільні зусилля для створення «спільноти», виховувати повагу, соціальну інтеграцію, справедливість і рівність; здійснювати набір учнів, формувати навички спілкування;

виховувати, проектувати і стимулювати соціально відповідальну поведінку, яка сприяє процвітанню шкільної спільноти, вирішенню проблем мирним шляхом, різноманітності цінностей і захисту прав людини; взяти на себе відповідальність у партнерстві з більш широкою спільнотою для вирішення критичних проблем безпеки; співпрацювати для кращого вирішення таких питань, як переслідування та залякування, расизм, сексизм та гомофобія, та освоїти нові навички правильних відповідей на них; послідовно та аргументовано реагувати на інциденти за принципом справедливості, за допомогою заходів, зміцнити відносини і відновити відчуття приналежності до свого народу; брати участь у розробці політики, процедур і практик, які сприяють безпеці шкіл; моніторинг і оцінка шкільного середовища для доказу безперервного вдосконалення; визнати і відзначити досягнення, виокремлюючи при цьому ділянки, які потребують поліпшення.

Документ *«Різноманітність у школах провінції Британська Колумбія»* (Diversity in BC Schools: A Framework, 2004) [133], є концептуальною основою. Його мета полягає в тому, щоб: сприяти шкільній системі у виконанні своїх зобов'язань відповідно до Закону про Конституцію (the Constitution Act), Канадської Хартії прав і свобод (the Canadian Charter of Rights and Freedoms), Кодексу прав людини Британської Колумбії (the BC Human Rights Code), Закону про полікультурність (the Multiculturalism Act), Закону про офіційні мови (the Official Languages Act), Закону про рівність у зайнятості (the Employment Equity Act), та Шкільного акту (the School Act); сприяти шкільній системі в її зусиллях для створення та підтримки навчання і робочого середовища, які реагують на різні соціальні та культурні потреби громад, які вона обслуговує.

У цьому документі охарактеризовано ключові поняття, подано посилання на нормативно-правові документи, визначено важливі наслідки політики, стратегій та ініціатив у системі шкільної освіти, пов'язані з визнанням різноманітності та заохоченням прав людини; запобігання та реакція на випадки дискримінації, переслідувань і насильства.

Документ призначений для надання допомоги в перегляді існуючої політики і практики для забезпечення їх відповідності законодавству; посилення існуючої політики і практики з метою залучення різноманітності; розробка та впровадження нової політики і практики, безпосереднього задоволення різних потреб громадян, які забезпечує шкільна система.

Документ має чотири розділи. У першому розділі «Різноманітність у школах провінції Британська Колумбія» охарактеризовано ключові поняття: «різноманітність», «полікультурність», «права людини», «рівність у сфері зайнятості і соціальної справедливості». Викладені цілі кожного з цих понять і підтверджує відповідне чинне законодавство.

У другому розділі «Провінційні політики, стратегії та ініціативи» описано провінційні політики, стратегії та ініціативи, які були введені в систему шкільної освіти у зв'язку з різноманітністю.

У третьому розділі «Імплементування для відділів освіти і шкіл» подано інформацію для дискусії та рекомендації, що приведуть до політики постійного поліпшення, процедури та практики з підтримки різноманітності.

Міністерство освіти провінції Британська Колумбія запропонувало методичні рекомендації *«Створення середовища: виховання різноманітності і соціальної справедливості через навчальну програму K-12»* (Making Space: Teaching for Diversity and Social Justice throughout the K-12 Curriculum, 2008) [174], спеціально для вчителів, чия щоденна робота безпосередньо впливає на виховання учнів. Основну увагу приділено довідковій інформації і оцінці діяльності, а не практиці управління в класі. Вчителі запроваджують практику управління в класі, яка забезпечує безпеку і відкритість усіх учнів. Найбільш ефективно виховується в учнів повага і підтримка соціальної різноманітності, коли вчителі активно вчать про соціальну різноманітність, соціальну справедливість та цінності розвитку розуміння і поваги до всіх осіб; особисто моделюють розуміння і повагу до всіх осіб, з використанням інклюзивних прикладів, мови та ресурсів у їхньому класі.

Отже, у провінції Британська Колумбія полікультурне виховання підтримується на законодавчому рівні такими документами: «Шкільний Закон», «Оцінка, відбір і керівництво навчальними ресурсами», «Атрибути випускника провінції Британська Колумбія», «Політика мовної освіти», «Стратегії безпечної школи провінції Британська Колумбія – безпечні, турботливі і впорядковані школи», «Різноманітність у школах провінції Британська Колумбія», «Створення середовища: навчання з різноманітності і соціальної справедливості через навчальну програму K-12».

Кожна провінція Канади визначає свій шлях підтримки і розвитку полікультурності. Так, 15 травня 1990 року уряд провінції Манітоби запропонував свою політику для полікультурного суспільства, трьома основними принципами якої є гордість, рівність і партнерство: гордість за культурну різноманітність спільноти провінції Манітоби; рівність можливостей для всіх членів цієї спільноти; партнерство для досягнення полікультурного ідеалу. Політика мала наслідки для всіх урядових відомств.

Багатомовний, багатонаціональний склад провінції Манітоби чітко відображають школи. З огляду на широкі цілі державної освіти, в яких підкреслюється важливість задоволення освітніх потреб усіх учнів, дуже важливо, щоб система освіти реагувала на різноманітність культур і мов, позашкільні установи й громади.

Інтеграція полікультурної освіти в навчальний план визнає необхідність підготовки всіх учнів до життя в полікультурному суспільстві. Невід'ємною частиною шкільної програми в цілому є освітні завдання розпізнати різні культурно-історичні спадщини і розвивати розуміння та повагу до культур та історії інших.

Документ Міністерства освіти провінції Манітоба *«Полікультурна освіта: політика 90-х»* (Multicultural Education: A Policy for the 1990's) [188], підтверджує незмінну прихильність провінції до полікультурного ідеалу. Політику в галузі полікультурної освіти визначають три напрямки: освіта для

повноцінної участі в житті суспільства; освіта для культурного та лінгвістичного розвитку; освіта для міжкультурного взаєморозуміння.

У розділі *Освіта для повноцінної участі в житті суспільства* зазначено, що всі учні, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності, фізичних можливостей або інтелектуального потенціалу, мають право на рівну і значущу роль у канадському суспільстві. Освіта повинна дати можливість усім учням розвивати ті здібності і компетенції, які сприятимуть ефективній соціальній участі та рівному їх статусу і їх етнокультурних груп. Учням, чия рідна мова не є ні англійська, ні французька повинна бути надана допомога в розвитку майстерності в оволодінні однією з офіційних мов Канади. Ефективні мовні програми, програми підвищення обізнаності з культурами та інші ініціативи, спрямовані на задоволення відмінностей культур і унікальних потреб учнів мовних меншин однаково важливі для повноцінної участі цих учнів у системі освіти.

У розділі *«Освіта для культурного та лінгвістичного розвитку»* вказано, що культурний плюралізм є позитивною силою в суспільстві. Освіта повинна допомогти учням з різних культур розвинути почуття власної гідності і сильне почуття особистої ідентичності їх як канадців і як представників етнокультурної групи через усвідомлення їхньої культурної, мовної та історичної спадщини. Невід'ємною частиною цього зобов'язання відповідно до закону є забезпечення шкільною програмою навчання англійською і французькою мовами та можливостей для дослідження мовної спадщини.

У розділі *«Освіта для міжкультурного взаєморозуміння»* зазначено, що освіта повинна допомогти учням у розвитку самооцінки і сильного почуття особистої ідентичності через позитивне тло власної культурної та історичної спадщини. Освіта повинна також допомогти учням виробити розуміння і повагу до культурної та історичної спадщини інших. Учням потрібно надати можливості для вивчення характеристик різних

етнокультурних груп. Ці знання допоможуть учням у вирішенні інцидентів стереотипів, забобон, дискримінації та расизму.

Міністерство освіти провінції Манітоба розробило документ *«Приналежність, навчання і зростання: від дошкільного закладу до 12 класу план дій з етнокультурної рівності»* (Belonging, Learning, and Growing: Kindergarten to Grade 12 Action Plan for Ethnocultural Equity, 2006) [109], який мав на меті врегулювати питання полікультурного виховання в провінції Манітоба.

Департамент з питань різноманітності та етнокультурної рівності запропонував у документі *«Різноманітність і рівність в освіті: план дій для етнокультурної справедливості»* (Diversity and Equity in Education: An Action Plan for Ethnocultural Equity) [134] основи для обговорення поточних і майбутніх напрямів роботи департаменту. Цей документ мав дві частини – у першій визначено важливі поняття і необхідну інформацію; друга – надала план дій на кілька років, що забезпечувало подальшу етнокультурну рівність у Манітобі з листопада 2003 року по вересень 2005 року.

«Життя після війни: освіта як процес зцілення для біженців і потерпілих від війни дітей» (Life After War: Education as a Healing Process for Refugee and War-Affected Children, 2012) [170] та *«Потерпілі від війни діти: повна бібліографія»* (War Affected Children: A Comprehensive Bibliography, 2012) [221] – ці документи спрямовані на зміцнення потенціалу шкільних громад усіх рівнів (початкова, середня та старша школа), щоб забезпечити належне і підтримувальне шкільне середовище для біженців і потерпілих від війни учнів та їхніх родин: умови, які будуть підживлювати їхнє психічне здоров'я і благополуччя, підвищуватимуть їхні освітні і життєві результати.

Основою документа *«Формування надії: навчальні розповіді іммігрантів»* (Building Hope: Refugee Learner Narratives (2015) [114] – стали історії або повчальні розповіді (learner narratives) одинадцяти молодих канадців з біженців чи постраждалих від війни, про їхній досвід приїзду в Канаду, імміграційне життя, освітній шлях.

Документ *«Відповідь на релігійну різноманітність у школах провінції Манітоби: рекомендації для педагогів»* (Responding to Religious Diversity in Manitoba's Schools: A Guide for Educators, 2015) [204] важливий для педагогів і шкіл, які прагнуть задовольнити потреби своїх релігійно різноманітних учнів і спільнот. У цьому документі подано шляхи управління релігійною різноманітністю.

Отже, в провінції Манітоба Міністерство освіти приділяє значну увагу питанням полікультурного виховання та здійснює підтримку на законодавчому рівні, що підтверджують документи *«Полікультурна освіта: політика 90-х»*, *«Приналежність, навчання і зростання: від дошкільного закладу до 12 класу план дій для забезпечення етнокультурної рівності»*, *«Різноманітність і рівність в освіті: план дій з етнокультурної рівності»*, *«Життя після війни: освіта як процес зцілення біженців, потерпілих від війни дітей»*, *«Формування надії: навчальні розповіді іммігрантів»*, *«Відповідь на релігійну різноманітність у школах провінції Манітоби: рекомендації для педагогів»*.

Отже, аналіз нормативно-правової бази полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади свідчить, що законодавча підтримка полікультурного виховання на федеральному та провінційних рівнях є ґрунтовною. Хоча нормативно-правове забезпечення полікультурного виховання відрізняється у формі та змісті у провінціях, але має спільну місію – визнання різноманітності культур, забезпечення освіти для повноцінної участі в житті суспільства, для культурного, лінгвістичного розвитку та міжкультурного взаєморозуміння.

2.2. Зміст полікультурного виховання в канадських школах

Успіх держав вимірюється якістю життя їхніх громадян. Протягом декількох років Організація Об'єднаних Націй визначає Канаду однією з кращих країн для проживання. Канада є однією з найбагатших і найпродуктивніших держав у світі. Сповідуючи ліберальну демократію, ця

держава намагається забезпечити своїм людям рівний доступ до різних соціальних переваг – освіти, охорони здоров'я і пенсійних перспектив.

Канада має відмінний рівень у галузі освіти за міжнародними стандартами. З моменту росту мережі масового шкільництва канадці підтримали народно-демократичну ідеологію освіти. Моделі освіти, встановлені британськими і французькими поселенцями в середині XIX століття, були формалізовані в 1867 році в Законі про Британську Північну Америку (Конституційний акт). За ним відповідальність за освіту несе провінція. Це було підтверджено в Законі про Конституцію 1982 року. Закони, програми і структури мають регіональні відмінності. У багатьох аспектах шкільні системи Канади високо централізовані на провінційному рівні і, отже, більш порівнювані з системами континентальної Європи, ніж з децентралізованими традиційними Сполучених Штатів і Великобританії.

Для нашого дослідження важливо проаналізувати структуру шкільної освіти в Канаді.

Канадська система освіти відрізняється гнучкістю та індивідуальним підходом до кожного учня.

Дошкільну освіту діти одержують у віці 4-5 років у дошкільних закладах, але вона не є обов'язковою.

Середня освіта в Канаді – обов'язкова і передбачає безкоштовне навчання дітей від 5 – 6 до 15 – 16 років (залежно від провінції). Учень може вибрати базовий курс із будь-якого предмета. Якщо він демонструє успіх у вивченні будь-якої однієї дисципліни, то може пройти поглиблений курс і одержати вищий ступінь. Залежно від здібностей учні можуть закінчити обов'язкову програму середньої школи в різний термін. У Канаді існує два типи безкоштовних шкіл, у яких навчається 96 % дітей. Це громадські школи (public school), у яких хлопці та дівчата навчаються разом, і римо-католицькі (Roman Catholic Separate Schools) – з роздільним навчанням.

Для отримання диплома середньої школи необхідно скласти заліки, кількість яких чітко визначена директивами провінційних міністерств освіти.

Крім того, міністерства затверджують список базових дисциплін, заліки з яких є обов'язковими для всіх учнів. Викладають також факультативні предмети, учень із їх загальної кількості вибирає ті, з яких він буде складати заліки.

Останнім часом спостерігається тенденція більшої вимогливості до випускників середніх шкіл. Розширюється список обов'язкових предметів, а в деяких провінціях навіть вводять різні форми екзаменів та інші форми перевірки знань випускників.

Крім державних, у Канаді працюють приватні й незалежні, а також конфесійні школи (для католиків і протестантів). Адміністративно ці школи незалежні, однак їхні програми мають відповідати основним напрямам політики провінційної влади у сфері освіти. Приватні та незалежні школи мають право видавати своїм випускникам дипломи, рівноцінні державним.

Навчання з 10 по 12 клас проходить у старшій школі (High School). На відміну від середньої освіти, навчання у старшій школі не є обов'язковим. Старша школа має декілька рівнів і залежно від рівня, визначає право на вступ до університету. За різними рівнями складності програм пропонують підготовку учнів або до трудової діяльності відразу після закінчення школи, або можливість вступу до коледжу чи університету [86].

Особлива актуалізація завдання полікультурного виховання в канадському суспільстві на рубежі XX – XXI століть поставила вимогу активізації зусиль канадських освітян, спрямованих на розробку ефективного теоретичного й програмного забезпечення ідей полікультурного виховання.

Звернення до історичних етапів розвитку полікультурного виховання дало нам можливість розкрити його мету, зміст, форми і методи.

Варто зазначити, що основною метою державних шкіл є підтримка сім'ї і спільноти, що виражається в кількох категоріях: *інтелектуальний розвиток* – розвивати здатність учнів критично аналізувати, розуміти і самостійно мислити, набувати базові навички і знання; виховувати в студентів удячність за навчання протягом усього життя, допитливість про світ навколо них і

здатність до творчого мислення і вираження; *людський і соціальний розвиток* – розвиток в учнів почуття власної гідності і особистої ініціативи; розробка критеріїв оцінювання мистецтва і розуміння культурної спадщини; розвиток розуміння важливості фізичного здоров'я і благополуччя, почуття соціальної відповідальності, терпимості й поваги до ідей і переконань інших; *розвиток кар'єри* – підготовка учнів до досягнення своєї кар'єри і професійних цілей; допомогти у формуванні навичок ефективної праці і гнучкості, щоб краще адаптувати особистість до праці.

Отже, учні мають можливість скористатися якісною освітою відповідно до їхніх здібностей, брати участь у формуванні власних освітніх програм, та визначати свою кар'єру і професійні цілі. Вони відповідають за реалізацію більшої частини своїх можливостей, поважають права інших і співпрацюють із іншими учнями для досягнення своїх цілей.

Закон про школу регулює мету шкільної системи для надання можливості всім учням розвивати свій індивідуальний потенціал і набувати знання, навички і стосунки необхідні для розвитку здорового, демократичного і плюралістичного суспільства та стійкої економіки. Для цього шкільна система повинна прагнути, щоб відмінності між учнями не перешкоджали їх участі в житті школи, їхнім майстерності, результатам навчання або здатності бути активними членами суспільства.

Тому шкільна система прагне створити і підтримати *педагогічні умови*, які сприяють справедливим і рівним правам усіх учнів, а саме: рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів; шкільна культура, яка цінує різноманітність, реагує на різні соціальні та культурні потреби громад, яким вона служить; шкільна культура, яка сприяє розумінню інших людей і виховує повагу до всіх; навчальне і робоче середовище, яке є безпечним і вільним від дискримінації, переслідувань і насильства; процес прийняття рішень, який забезпечує врахування голосу кожного члена шкільної спільноти; політика і практика, які сприяють справедливій і рівноправній шкільній системі

провінції Британської Колумбії, домагаються прогресу у вирішенні питань різноманітності.

Уряд прийняв зобов'язання поліпшувати успішність навчання учнів – вихідців із корінного населення шляхом усунення розриву в стосунках між ними та їхніми однолітками некорінного походження.

Задоволення потреб здобуття освіти різноманітними верствами населення є постійною проблемою. Система шкільної освіти Британської Колумбії має унікальну можливість вирішувати цю проблему через виховання, навчання, розуміння та повагу, шляхом моделювання розуміння та поваги до всіх громадян на практиці.

Асоціація полікультурного виховання в провінції Саскачеван визначила *ціль* полікультурного виховання в положенні Полікультурна освіта та освіта мов спадщин (Multicultural education and Language Heritage Education Policies) [187].

Розглянемо конкретніше цілі полікультурного виховання, до яких віднесли: розвиток самооцінки, розуміння і ставлення до інших, духовний розвиток та роль у суспільстві.

Розвиток самооцінки: дає змогу розвивати позитивну самооцінку, самоповагу, самовпевненість; дає змогу розвивати гордість за власну етнокультурну ідентичність; дає змогу досліджувати як власну, так і інших етносів культурну та лінгвістичну спадщини; дає змогу учням розглядати їхнє власне та інших етнокультурне походження як особисту і суспільну власність.

Розуміння і ставлення до інших: виховує в учнів людську гідність, незалежно від раси, кольору, статі, мови, культурної спадщини, релігії, етнічності, фізичної й інтелектуальної різноманітності; дає змогу учням зрозуміти й оцінити такі поняття, як існування людства та унікальність особистості; дає змогу учням зрозуміти й оцінити вагомість і легітимність ідентифікації людей з їхньою етнокультурною спадщиною; забезпечує можливість для всіх учнів зрозуміти й оцінити різноманітність культур

провінції через дослідження соціального, економічного, історичного й культурного впливу різноманітності на розвиток Канади; озброює учнів знаннями, вміннями і стратегією підтримки міжперсональних і міжгрупових відносин, необхідних для функціонування в плюралістичному суспільстві; виховує в учнів позитивне ставлення до членів інших етнокультурних груп.

Духовний розвиток: знайомить учнів із потребами і прагненнями культур у суспільстві; виховує в учнів чуйність та обізнаність про значення культурної різноманітності для канадців; заохочує учнів розуміти і поважати культурну спадщину всіх учнів.

Роль у суспільстві: дає право учням стати політично і соціально активними, щоб вони могли сприяти конструктивним соціальним змінам, і забезпечує самовизначення; підвищує потенціал учнів для вивчення їхнього власного етнокультурного ставлення і цінностей у світлі історії і сучасної ситуації в провінції та країні; дає вибір окремим учням конкретних атрибутів культур, яким вони віддають перевагу в межах демократичних принципів; дає змогу учням розвивати сприйняття і розуміння відмінностей; дає змогу учням визнавати і розуміти етнічну поляризацію, мотиви і конфлікти, расизм, дискримінацію й упередження, які трапляються в суспільстві, та шляхи вирішення цих питань; дозволяє учням зрозуміти незалежність усіх членів власної культурної групи.

Отже, *цілі полікультурного виховання* спрямовані на виховання особистості, яка змогла б повноцінно реалізувати свої можливості та досягнути високого рівня розвитку, озброєння знаннями, вміннями і стратегіями підтримки міжперсональних і міжгрупових відносин, необхідних для функціонування в плюралістичному суспільстві; виховання позитивного ставлення до членів інших етнокультурних груп.

Під час дослідження було виявлено, що досягнення мети полікультурного виховання в шкільній освіті Канади вимагає вирішення таких завдань: припинення дискримінації та пригнічення через дослідження сучасних нормативно правових документів колоніального минулого;

створення рівних навчальних можливостей для всіх учнів, залучення багатьох соціальних факторів; заохочення громадянської активності серед молоді через виховання соціальної справедливості в освіті [172].

Реалізація завдань полікультурного виховання потребує формування певного змісту та підбору ефективних методів та форм їх досягнення, що є прерогативою вчителів та адміністрації школи у співпраці з батьками.

Зміст полікультурного виховання полягає в тому, що, *по-перше*, це виховання, яке забезпечує *повний розвиток потенційних і критичних здібностей усіх учнів незалежно від відмінностей*. Ці відмінності базуються на расі, етнічності, статі і класовій нерівності в суспільстві. Полікультурне виховання має спрямовуватись на політику відмінностей, а не на етнічні культури. Також важливо розуміти, що полікультурне виховання не тільки для груп меншин. Статус меншин визначається соціально в умовах браку влади, а не культури. «Групи меншин» включають расові/етнічні групи (зазвичай небілі групи), жінки та ті, хто працює, через недостатність доступу до влади, привілеїв та соціальних нагород. Білі учні мають усвідомлювати етнічність і культуру інших учнів; хоч «білі часто хвилюються, що можуть багато втратити, якщо расизм закінчиться... насправді вони отримають багато. Расизм вимагає плати і від тих, хто потерпає від нього, і від тих, хто отримує переваги від нього; кінець расизму приведе до гуманізації і лібералізації всіх» [132].

Головною метою полікультурного виховання є розвиток у всіх учнів критичної свідомості, щоб вони змогли протистояти існуючим умовам у суспільстві, які дозволяють несправедливостям існувати в межах демократичної і риторичної соціальної справедливості. Учні домінантної групи повинні вивчати проблеми упередженості та дискримінації через свій привілейований стан. Полікультурне виховання повинно готувати «білих» учнів до життя в полікультурному суспільстві, а «небілих» до суспільства, в якому вони зустрінуться з дискримінацією.

По-друге, полікультурність – це право на відмінність. Дослідження Макларена (McLaren, 1994) [180] засвідчили, як несправедливі владні стосунки в школах по-різному впливають на формування ідентичності учня. Акцент на політиці відмінностей не означає ігнорування відмінностей. Людство глибоко різноманітне – у його притаманних рисах (статі, віці, фізичному і розумовому здоров'ї, фізичних атрибутах, здібностях та ін.) та зумовлених зовнішніми обставинами (місце народження, соціальне походження та ін.). Ефект ігнорування цих відмінностей насправді може бути несправедливим та неегалітарним [209]. У полікультурному вихованні соціальність, стать і культурні відмінності повинні бути підтверджені, тому що вони є важливою частиною чистішої ідентичності.

По-третє, полікультурне виховання повинно розглядатися радикально відмінно від традиційних рамок, у яких культурну різноманітність учнів прирівнюють до привілейованої домінуючої культури в навчальному плані. Роздвоєність перейде в ігнорування або паплюження зі сторони євроцентричної, іудео-християнської, чоловічої чи культури середнього класу, яка поставить учнів груп меншин у невігідне положення. Зміни в навчальному плані є необхідними не тільки через реалістичну картину культури і світу, яка розширює знання учнів, а й через те, що принцип рівноцінності вимагає, щоб учням не показували їхнього принизливого місця в школі через навчальний план та шкільне середовище. Отже, навчальний план, методи викладання, оцінка, норми і критерії повинні враховувати світогляди, історію і досвід усіх дітей (домінуючої культури і меншин).

По-четверте, полікультурне виховання повинно взаємодіяти з загальною культурою школи. І учні, і вчителі мають передавати знання один одному, щоб не покладатись тільки на власне стереотипне судження. Одне із завдань полікультурного виховання – забезпечення навчального середовища вільного від дискримінації та несправедливості.

По-н'яте, полікультурна педагогіка повинна забезпечити новий простір, у якому школа об'єднає в одне ціле, групи меншин та домінуючу групу.

Полікультурність дає розуміння багатьох реалій, формує новий рівень свідомості, у взаємодії з іншими культурами. Критично важливим у полікультурному вихованні є увага до розвитку ідентичності – етнічності і стать на індивідуальному рівні та соціальну і політичну на місцевому і національному рівнях. Увага має бути зосереджена не на культурі «іммігрантів», а на етнічній ідентичності і як вона взаємодіє із загальною канадською ідентичністю. Завдання вчителя – допомогти учням інтерпретувати їхні соціальні відносини, щоб вони могли інтегрувати етнічну ідентичність на індивідуальному рівні до національної канадської ідентифікації.

Освіта передбачає інтелектуальний розвиток, та враховує емоційні й етичні питання. Через це полікультурне виховання, яке на боці толерантності, є проблематичним. Крім того, полікультурне виховання має включати не тільки толерантність, а й повагу до відмінностей. Звичайно, повага до культурних відмінностей не повинна стати екстремальним релятивізмом – відмінності повинні розглядатись у контексті прав людини. Можливо, люди не погодяться з певною позицією, але вони навчаються розуміти її, висловлювати свої думки.

Американський вчений Дж. Бенкс (J. Banks, 1997, 1998) [106, 106] – лідер у галузі полікультурної освіти – запропонував модель для вивчення і визначення різних підходів інтеграції полікультурного компоненту в навчальну програму. Модель складається із чотирьох підходів до інтеграції змісту, що ймовірно, приведе до вирішення найскладніших і найпотенційніших завдань.

Підхід контрибуцій (The Contributions Approach). Зазвичай цей підхід має назву «героїв і свят». Це перший рівень інтеграції змісту, крім того, найчастіше використовується форма полікультурного виховання. Вона

характеризується введенням «етнічних героїв» в існуючі навчальні програми, використовуючи критерії, аналогічні з тими, які використовують для відбору основного напрямку героїв. За основною структурою, цілями і основними ідеями навчальна програма залишається практично незмінною. Етнічний зміст може бути обмежений спеціальними днями, тижнями, місяцями або подіями. Мартін Лютер Кінг-молодший, День, Місяць чорної історії, Місяць історії жінок є прикладами історичних подій, що відзначаються в школах, які використовують цей підхід. Учителі проводять уроки присвячені історичним подіям, але мало уваги приділяють етнічним групам ні до, ні після цих історичних подій, так само як і культурному значенні або історії події.

Підхід контрибуцій набуває своєї популярності через те, що це найпростіший підхід: він не вимагає яких-небудь змін у чинній навчальній програмі і створює ілюзію залучення різноманітності. Варто зазначити, що підхід, однак, має багато недоліків, найвагомим серед яких є те, що він не дає учням можливості побачити критичну роль етнічних груп у суспільстві. Швидше за все окремі особи і свята розглядаються як додаток, який практично не має значення для основних предметних галузей. Крім того, навчання про «героїв і свята» не забезпечує будь-яке обговорення гноблення, соціальної нерівності та боротьби з расизмом і бідністю. Історичні постаті, вирвані з культурного контексту, розглядаються як представники домінуючої культури. Такий підхід може потенційно привести до посилення й увічнення стереотипів, представивши поверхневе і тривіальне розуміння етнічних культур.

Підхід доповнення (The Addition Approach) Другий рівень інтеграції змісту є підхід доповнення, так званий етнічний підхід доповнення. На противагу підходу контрибуцій, який дозволяє вчителю оновити чи доповнити зміст навчальної програми без її перебудови і займає мало часу, зусиль, планування і підготовки, підхід доповнення часто є першим етапом перебудови навчальної програми. Матеріал вивчається з точки зору панівних істориків, які розглядають події, концепції, ідеї домінуючої культури. Такий

підхід, здається, суперечить багатьом основним принципам полікультурного виховання. Відомості про окремі постаті або групи людей із маргінальних груп у суспільстві включені до навчальних програм, але не завжди висвітлюються расові та культурні несправедливості або пригнічення по відношенню до них.

Підхід доповнення не дає можливості учням зрозуміти, наскільки домінуючі й етнічні культури взаємопов'язані і взаємозалежні. Ніхто не робить спроби для вивчення і деконструкції структури в суспільстві, що підтримує расову несправедливість. Оскільки ці підходи є найпростішими і вимагають від педагогів найменшої кількості змін, вони найчастіше зустрічаються в галузі освіти.

Трансформаційний підхід (The transformative approach) принципово відрізняється від попередніх. Він дозволяє учням побачити концепції з різних культурних і етнічних сторін. Він вимагає розширення перспектив, рамок повноважень, а також ідей, які збагачують розуміння учнів. Такий підхід також вимагає повної трансформації навчальної програми і, в деяких випадках, свідомих зусиль вчителів до деконструкції, того, що його навчили думати, вірити і навчати. Для того, щоб використовувати трансформаційний підхід, вчителі повинні бути готові деконструювати власні знання, критично вивчити альтернативні перспективи, використовувати не тільки традиційні ідеї та погляди, а й власні у боротьбі з расизмом і гнобленням.

Підхід прийняття рішення і соціальної дії (The Decision Making and Social Action Approach). Четвертий і заключний підхід до інтеграції змісту в навчальну програму має всі елементи трансформаційного підходу та компоненти, які вимагають від учнів приймати рішення і виконувати дії, пов'язані з поняттями, проблемами, які вони вивчали. Такий підхід вимагає, щоб учні не тільки вивчили і зрозуміли динаміку гноблення, а й зобов'язалися приймати рішення і змінювати систему за допомогою соціальних дій. Наприклад, за підходом прийняття рішень і соціальної дії навчальної програми, учні розробляють і здійснюють стратегії викорінення

расизму, сексизму або будь-якої іншої форми гноблення у своїх школах, на місцях праці та особистому житті. Учні, які працюють на цьому рівні імплементації, могли б досліджувати, використовуючи самозвіти, інтерв'ю та інші дані, як расизм, стереотипи і шкідливі закони все ще проявляються в канадському суспільстві, в їх середовищі. Тоді вони могли б проаналізувати власні цінності і переконання, використати свої нові знання, визначити альтернативні варіанти дій і вирішити, які шляхи, оберуть для вирішення цих проблем, якщо такі є у їхній школі, на робочому місці або в спільноті. Основна мета цього підходу – виробити в учнів навички критичного мислення і прийняття рішень, дати можливість відчувати почуття політичної свідомості та ефективності.

Отже, через те, що підхід прийняття рішень і соціальних дій, найскладніший для інтеграції змісту полікультурного виховання у навчальну програму, найчастіше описаний лідерами в галузі освіти [193, 211]. Основною метою полікультурного виховання є трансформація, яка відбуватиметься тільки тоді, коли учні матимуть можливість отримувати справедливую освіту, будуть поінформовані про існуючі несправедливості матимуть повне право приймати рішення, щоб змінити суспільство на краще. І, нарешті, нереально очікувати від учителів швидкого переходу безпосередньо від домінантної перспективної навчальної програми до тієї, яка фокусується на процесі прийняття рішень та соціальних дій. Найкращим для вчителів може стати змішування підходів і використання підходу контрибуцій як базового, від якого поступово переходять до використання більш складних.

У навчальному плані немає спеціальної освітньої галузі чи предмета «Полікультурне виховання», проте проблема полікультурного виховання порушує зміст навчальних програм усіх шкільних дисциплін.

У документі *«Створення простору: виховання поваги до різноманітності та соціальної справедливості в навчальному плані K-12»* (Making Space: Teaching for Diversity and Social Justice throughout the K-12 Curriculum)

провінції Британська Колумбія запропоновано шляхи реалізації полікультурного виховання у всіх шкільних дисциплінах навчального плану К-12 [174].

Англійська мова (English Language Art)

Початкова школа. Навчаючись у початковій школі, учні розвивають здібності: розуміння почуттів і мотивів дій персонажів в історії; навички шанобливого спілкування і слухання задля полегшення взаємодії з іншими людьми, співпраці для вирішення завдань; навички вирішення проблем у класі, історії або в реальних життєвих ситуаціях; порівнювання ознак людей (наприклад, вигаданих персонажів), місць, об'єктів і слів; поваги різних думок.

Можливості для полікультурного виховання в початковій школі розширюються з розвитком навичок писемності. У 3-му класі учні можуть уже створювати прості зв'язні тексти особистого, інформаційного, і творчого характеру, такі як «Ти дізнався щось нове про іншу людину. Чи змінив ти свою думку про неї після цього?»

Середня школа 4 – 7 класи.

Навчальний план з англійської мови для 4 – 7 класів включає визначені результати навчання, пов'язані з використанням усного мовлення для обговорення і вирішення проблем; читання і перегляд історій, які представляють різні культури і знайомлять із невідомими контекстами.

Все це передбачає формування соціальної справедливості. Вибір змісту і тексту значно залежить від вчителя і дає можливість для обговорення питань різноманітності та соціальної справедливості.

Учителі англійської мови можуть використовувати практично будь-який текст, щоб навчити методу аналізу тексту (розвиток критичного мислення) і підвищити обізнаність учнів про наслідки соціальної справедливості. Наприклад, учні можуть визначати перспективи і різні думки в текстах; шукати місця, у яких «замовчування» відображають припущення або упередженість, у тому числі стурбованість або інтереси, які є типовими для

цього автора або періоду; досліджувати фрагменти тексту, які свідчать про припущення або упередженість (враховуючи, що текст може іноді піддавати одну форму гнобленню чи увічнювати іншу); фантазувати, як розвивався б сюжет, якби цей персонаж був хлопчиком, а не дівчинкою або навпаки, персонажі мали різну сексуальну орієнтацію, етнічне походження, структуру сім'ї, соціально-економічний статус, і т. п.; будувати власне судження з матеріалу, представленого в тексті або вибраного з нього (визнаючи, що не завжди є одна «правильна» інтерпретація, вона повинна бути підкріплена доказами і ретельною аргументацією для достовірності).

Крім того, вчителі використовують інші методи для здійснення полікультурного виховання. Наприклад, щоб учні виявили власні упередження через тексти. Учитель пропонує класу серію тверджень, пов'язаних з історією. Просить учнів вказати, наскільки вони згодні чи незгодні (або в письмовій формі або через «голосування ногами» – стати в тому або іншому кутку кімнати залежно від того згодні чи не згодні). Учні пояснюють свій вибір. Після прочитання або перегляду історії, учні перевіряють твердження і порівнюють свої відповіді. Що змінилося? Чому?

Використання текстів для розширення знань про права і можливості учнів, які відчують себе у маргінальному становищі (наприклад учні для яких англійська є другою мовою, нехай створюють розповідь другою, яка для них є рідною) розповіді для молодшого учня, нехай розкажуть її своєю рідною або, прочитавши історію англійською мовою, нехай розкажуть її своєю рідною.

8 – 10 клас

Навчальна програма «Англійська мова» для 8 – 10 класів включає в себе визначені результати навчання, пов'язані з використанням усного мовлення в різних ситуаціях і формах, щоб передати й отримати знання: читання і перегляд текстів у різних засобах масової інформації, різних форм і жанрів для розвитку мислення і розуміння; написання текстів у різних форм з різними цілями; побудова власних текстів із матеріалу, представленого в

тексті або вилученого з нього (визнаючи, що не завжди є одна «правильна» інтерпретація, але вона повинна бути підкріплена доказами і ретельними аргументаціями для достовірності); вивчення прикладів того, як популярна медіа (наприклад, музика, кіно, телебачення, блоги, графічні романи) сприяє соціальній справедливості; відображення власних інтересів соціальної справедливості або проблем (наприклад, повідомлень засобів масової інформації, пісні протесту).

Старша школа 11 – 12 класи.

Навчальна програма «Англійська мова в 11 – 12 класах» включає в себе визначені результати навчання, пов'язані з: використанням усного мовлення в різних ситуаціях і формах, щоб передати і отримати знання; читання і перегляд текстів різних засобів масової інформації, форм і жанрів для розвитку мислення і розуміння; написання текстів з різною метою.

Англійська мова для корінних народів характеризується винятковою увагою до літератури, створеною корінними народами в Канаді і в усьому світі, дає додаткові результати навчальних програм, пов'язаних із соціальними справедливостями. Зокрема, використовують тексти про: досвід колонізації і деколонізації (наприклад, житлові школи, резерв системи земельних претензій); відносини між країнами і між окремими, сім'ями та спільнотами; зв'язок із землею і навколишнім середовищем; цінність знань.

Як додаток до текстів (в тому числі науково-популярних текстів друкованих та аудіовізуальних засобів масової інформації), які відкрито розповідають про ситуації пов'язані з проблемами соціальної справедливості, вчителі англійської мови можуть використовувати практично будь-який роман, повість, оповідання або вірш, щоб навчити методу аналізу тексту (критичного мислення), який допоможе учням більше дізнатися про наслідки соціальної справедливості.

Полікультурне виховання у старших класах допомагає здійснювати література про соціальні ролі чоловіків і жінок, а також питання влади і авторитету (наприклад, у п'єсах Шекспіра, таких як «Приборкання

норовливої», «Гамлет», «Макбет»; важливість соціального статусу; співучасть суспільства в несправедливостях в «Манро з Осяйного дому» (чому це легше ігнорувати права іншої людини, якщо він або вона стара, бідна, ексцентрична?); менталітет («Повелитель Мух» – насильство в цьому романі виключно чоловіче явище? Є випадки, коли дівчатка або жінки демонструють подібні моделі поведінки? Чи є паралелі в сучасному, «цивілізованому» суспільстві?); сучасну спадщину колоніалізму в Північній Америці.

Мистецтво: танець, драма, музика, образотворче мистецтво (Fine Arts: Dance, Drama, Music, Visual Arts Curriculum Connections)

Початкова школа.

Чотири предметні галузі (танець, драма, музика й образотворче мистецтво) дають безліч можливостей для учнів, щоб дізнатися про найрізноманітніші культури. Зокрема, програми образотворчого мистецтва включають в себе очікування для учнів, щоб дізнатися про: танець, драму, музику, і образотворче мистецтво з різних історичних і культурних контекстів; цілі мистецтва в різних культурах; ролі в різних танцях і драмах; вплив культурних і соціальних контекстів на мистецтво і художників.

Танець, драма, музика, і образотворче мистецтво у початковій школі базуються на дитячих вроджених здібностях, через гру і відкриття, щоб вони могли зрозуміти світ навколо них. Навчання образотворчого мистецтва заохочує учнів співпрацювати, розвивати дружні відносини, оцінювати свої й чужі здібності та ідентичності, залучає всі основні навички для побудови справедливого суспільства.

Середня школа 4 – 7 клас.

З професійним зростанням учні можуть створювати значущі твори художнього змісту, мистецтво предметних галузей надає учням можливість використовувати танець, драму, музику й образотворче мистецтво як засіб спілкування, вираження думок і почуттів соціальна справедливість (наприклад, реагування на знущання і утиски та запобігання їм; заохочувати

повагу різних точок зору); виявляти і реагувати на прикладі танцю, драми, музики та образотворчого мистецтва; розвивати співробітництво і відповідальну поведінку; розвивати навички за допомогою спільного творчого процесу (наприклад, ансамбль); використовувати танець, драму, музику й образотворче мистецтво як засіб вивчення та вирішення проблем і конфліктів (наприклад, шкільні знущання); відзначати свої власні культурні та мовні фони.

8 – 10 клас.

Чотири навчальні плани з мистецтва з 8 по 10 клас передбачають розвиток можливостей учнів, для отримання знань про танець, драму, музику й образотворче мистецтво в різних історичних і культурних контекстах: цілі мистецтва в різних культурах; ролі в різних танцях і драмах; стереотипи в танцях і драмах; вплив мистецтва на суспільні цінності; використання мистецтва для соціальних перетворень.

З тим, як учні удосконалюються в інтерпретації і створенні власних творів художнього вираження, вчителі шукають інших способів, щоб учні могли: виявляти і реагувати на приклади танцю, драми, музики та образотворчого мистецтва, працювати з проблемами різноманітності та соціальної справедливості (наприклад, переглядати документальні фільми, виступи мистецьких, громадських діячів, створювати скульптури, пісні протесту, плакати); розвивати співробітництво, відповідальну поведінку, необхідні навички в спільному творчому процесі; використовувати танець, драму, музику й образотворче мистецтво як засіб для навчання вирішувати проблеми і конфлікти (наприклад, випадки шкільного расизму або гомофобії); створення танцю, драми, музики і образотворчого мистецтва є відповіддю проблемам різноманітності та соціальної несправедливості (наприклад, бідність, руйнування навколишнього середовища, геноцид).

Старша школа 11 – 12 клас.

Драма (Drama). Навчальна програма «Кіно, телебачення, театр, вистава» 11 – 12 класу передбачає розгляд тем соціальної справедливості під час:

вивчення історичних та сучасних прикладів того, як театр і кіно використовують для сприяння соціальної справедливості і соціальним змінам; вивчення історичних та сучасних прикладів того, як у театрі і кіно можуть сформувати стереотипи соціальної несправедливості (наприклад, зображенні стереотипів, пропаганди); створення і зображення справжніх символів, що виходять за рамки стереотипів; виявлення прикладів упередженості і стереотипів у драматичних творах; виявлення прикладів відсутності різноманітності в театрі і кіно (наприклад, різноманітність у етнічній приналежності, сексуальній орієнтації, сімейних структурах, статевих ролях, розумових і фізичних здібностях, віку); визначення тенденційності драми (в тому числі залучені до роботи письменника і ті, що в аудиторії); розгляду, який драма, мала б сюжет, якби цей персонаж був хлопчик / чоловік замість дівчинки / жінки чи навпаки, мали різну сексуальну орієнтацію, етнічне походження, соціально-економічний статус; розгляду, як перегляд різних театральних робіт і реагування на них може розширювати досвід, оскаржувати припущення і ухили, посилювати співчуття і розуміння; створення і виконання драматичних творів, які відображають учнівські інтереси соціальної справедливості.

«Музика» (*Music*). Музика в 11 і 12 класах дає можливості для полікультурного виховання під час: вивчення історичних та сучасних електронних зразків того, як музику, особливо популярні пісні, – можна використовувати для вирішення питань соціальної справедливості та здійснення соціальних змін; розгляду, чи могла пісня бути б іншою, якби композитор був чоловіком, а не жінкою, або навпаки, мали різну сексуальну орієнтацію, етнічне походження, соціально-економічний статус і т. д.; з'ясування, як слухання та реакція на різноманітну музику може розширювати досвід, відстоювати припущення, поглиблювати співчуття і розуміння; складання і виконання музики, яка відобразить їхні власні інтереси соціальної справедливості або проблеми.

«Образотворче мистецтво» (Visual Arts). Навчальний план із предмета «образотворче мистецтво» в 11 та 12 класах дає можливість розглядати теми соціальної справедливості під час: вивчення історичних та сучасних прикладів того, як мистецтво використовується для підтримки соціальної справедливості й соціальних змін; вивчення історичних та сучасних прикладів того, як мистецтво використовується для увічнення соціальної несправедливості (наприклад, опис стереотипів, пропаганди, маркетингу споживацтва і перевитрати, ганьба насильства); розгляду, як конкретна візуальна робота була б іншою, якби була створена чоловіком, а не жінкою, або навпаки, якщо художник мав би іншу сексуальну орієнтацію, етнічне походження, соціально-економічний статус і т. д.; виявлення прикладів відсутності різноманітності в художників і типів візуальних образів у суспільстві (наприклад, різноманітність в етнічній приналежності, сексуальній орієнтації, сімейних структурах, гендерних ролях, розумових і фізичних здібностях, віці); розгляду, як перегляд і реакція на різноманітні візуальні образи можуть розширити досвід, навчити обстоювати свої припущення, а поглиблювати співчуття і розуміння; створення візуального твору мистецтва через відображення їхніх власних інтересів соціальної справедливості або проблеми.

Здоров'я і кар'єра (Health and Career Education).

Початкова школа.

Навчальний план медико-санітарної освіти та кар'єри в початковій школі дає безліч можливостей для полікультурного виховання. НСЕ К-3 дає учням можливість: вивчити відповідні і відповідальні способи впливу на почуття; дізнатися про відповідальні та турботливі моделі поведінки в сім'ях, визнати, що така поведінка є загальною для будь-яких сімей; розпізнавати хуліганство та його наслідки для хуліганів і потерпілих.

Конкретні вимоги НСЕ навчального плану пов'язані з полікультурним вихованням на рівні початкової школи.

Таблиця 2.2

1-й клас	2-й клас	3-й клас
джерела підтримки в школі і в суспільстві; емоційні практики здоров'я (наприклад, надання та отримання поваги, збереження здорових відносин); способи надання підтримки сім'ї; відповідні і невідповідні способи вираження почуттів; позитивні і негативні форми поведінки в дружніх відносинах; стратегії вирішення спільних міжособистісних конфліктів.	емоційні практики здоров'я (наприклад, робити речі для інших людей, які визнають власні і почуття інших); стратегії для ефективного спілкування; позитивні способи ініціювання і підтримки дружніх стосунків; стратегії вирішення спільних міжособистісних конфліктів.	джерела підтримки в різних ситуаціях; атрибути людей, якими вони захоплюються; практики емоційного здоров'я (наприклад, позитивна самооцінка, розробка стратегій рішення завдань); навички підтримки і побудови позитивних відносин; характер і наслідки знуцання.

4 – 7 клас.

Навчальна програма предмета «Здоров'я і кар'єра» з 4-го по 7 клас дає багато можливостей для здійснення полікультурного виховання. Незалежно від того, які вивчаються теми або наскільки інтегроване з іншими суб'єктами, НСЕ 4 – 7 надає відомості про динаміку: знуцань та переслідувань; розвитку здорових міжособистісних навичок.

4 клас: комунікабельність у стосунках; визначення динаміки діяльності негативних груп; стратегії реагування на знуцання.

5 клас: планування здорового способу життя; фізичні, емоційні й соціальні зміни в період статевого дозрівання; оцінка власних навичок міжособистісного спілкування; характеристики безпеки і турботи шкіл; моделі поведінки, які негативно впливають на шкільне середовище та шляхи їх вирішення.

6 клас: переваги емоційно-здорового способу життя; повага відмінностей у розвитку в період статевого дозрівання і в підлітковому віці; визначення і наслідки стереотипів і дискримінації; відповідь на дискримінацію, стереотипи і поведінку знущання; політики і стратегії запобігання і реагування на дискримінацію, знущання.

7 клас: співпраця і спільна робота з переказної майстерності; стратегії підтримки емоційного здоров'я; вплив на взаємини; запобігання дискримінації, стереотипним судженням і знущанням.

Додаткові можливості для здійснення полікультурного виховання надає розгляд питань про: роботу і робочі місця (включення осіб, які представляють різноманітність етнічних та вікових груп, розумових і фізичних здібностей і т. д.); здорове харчування, вибір конкретних продуктів харчування, що представляють різні культури і системи вірувань (наприклад, релігій, ідеологій, такі як вегетаріанство); порівняння продуктів, представлених у різних довідниках їжі культур; розгляд питання про те, як конкретний вибір продуктів харчування стосується питань соціальної справедливості (наприклад, глобальної продовольчої справедливості, справедливої торгівлі, покупок на місцевому рівні, органіку, практику стійкого харчового ресурсу); як позитивні міжособистісні навички для запобігання і реагування на знущання забезпечують соціальну справедливість у шкільному середовищі.

8 – 10 клас

Навчальний план «Здоров'я і кар'єра» у 8 – 10 класах дає багато можливостей для навчання різноманітності і соціальної справедливості.

Конкретні дисципліни навчального плану, пов'язані з різноманітністю і соціальною справедливістю, на рівні 8 – 10 розглядають такі питання:

8 клас: перекладні навички (наприклад, робота в команді і співробітництво); важливість здорових відносин; сприяння безпечній і турботливій школі.

9 клас: важливість розвитку навичок працевлаштування; побудова здорових відносин; нездорові відносини; відповіді на залякування, дискримінацію, переслідування.

10 клас: розуміння професійних навичок (наприклад, комунікація, вирішення проблем, робота в команді); юридичні права і обов'язки роботодавців і працівників; навички здорових відносин; фактори, що сприяють безпеці та турботі шкіл; ефективні рішення для себе, сім'ї і спільноти.

У діяльності, пов'язаній зі здоровим харчуванням, варто зосередитися на тому, як конкретний вибір продуктів харчування впливає на інші (наприклад, локально вирощені порівняно з імпортованими або транспортованими на відстані; справедлива торгівля, органіка, біомаса, упаковка). Які чинники, пов'язані зі здоровим способом життя, впливають на вибір? (Наприклад, соціоекономічні, культурні / релігійні вимоги). Крім того, треба звернути увагу на фактори, які впливають на сприйняття того, що є збалансованою дієтою і здоровим способом життя; медіа-образ, поп-культуру і т. д. Обговорення впливу засобів масової інформації впливає на наше сприйняття інших аспектів суспільства і культур.

Математика.

Початкова школа.

Хоча навчальний план і програма з математики прямо не пов'язані з полікультурним вихованням, проте є багато можливостей розвинути в учнів сприйняття різноманітності, представленої в суспільстві. Це можна зробити, якщо: включити різні приклади із статистичними даними (наприклад, представлення різних культур, структури сім'ї, соціально-економічний

рівень); надати учням знання про значення конкретних чисел для окремих культур (наприклад, число 4 для багатьох аборигенних культур, число 8 в китайській культурі); надати учням знання про значення тих чи інших геометричних фігур для конкретних культур; використовувати приклади того, як ці форми представлені в кожній культурі (наприклад, в архітектурі, текстилі). Опрацьовуючи текст про Черепашку, котра вихвалялася, (китайська казка про геометричні фігури – адаптовано Бетсі Франко, ілюстровано Анн-Марі Перкс) (The Tortoise Who Bragged – A Chinese Tale Told with Trigrams (adapted by Betsy Franco, illustrated by Anne-Marie Perks)), учні можуть дослідити, як геометричні форми можна використовувати для відтворення людського виробництва і природного зображення, (наприклад, знайдені вдома, в селі; у летючій чаплі, черепасі, рибі, горі, бику, кроликах).

Під час ознайомлення учнів з поняттям математичної рівності (починаючи з 1 класу) можна вивчати рівності і нерівності з посиланням на реальні ситуації, які мають аспект соціальної справедливості.

Наприклад, учні розглядають цифри, які відображають нерівність прибутків або розподіл ресурсів. Для того, щоб розширити дискусію, що впливає із спостережень над нерівностями, учнів можна попросити подумати про можливі причини деяких виявлених невідповідностей.

Середня школа 4 – 7 клас.

Викладання математики дає можливість для полікультурного виховання через розширення розуміння учнями оточуючого їх світу. Зокрема, вивчаючи математику, учні розглядають такі питання, як: державні витрати (наприклад, на охорону здоров'я, освіту, армію, охорону навколишнього середовища, іноземну допомогу); корпоративні прибутки; заробітна плата та допомога; розподіл природних ресурсів; показники смертності немовлят, рівень грамотності, рівень позбавлення волі; статистичні дані, пов'язані із сімейними структурами; як засоби масової інформації представляють статистичні дані з багатьох питань.

Під час ознайомлення з поняттям математичної рівності також можна вивчати рівності і нерівності з посиланням на реальні ситуації, які мають аспект соціальної справедливості. Наприклад, учні можуть розглядати цифри, які відображають нерівність прибутків або нерівність (відмінності) у показниках добробуту (наприклад, розподіл ресурсів, рівень смертності, показники доступу до окремих форм медико-санітарної допомоги) в різних містах і країнах. Для того, щоб розширити дискусію, яка впливає із спостережень таких нерівностей, учнів можна попросити поміркувати про виявлені можливі причини деяких відмінностей, визнаючи і спростовуючи, що окремі набори чисел не завжди забезпечують повну або точну картину ситуації.

У 8 – 10 класі під час навчання математики здійснюється полікультурне виховання через розширення розуміння учнями оточуючого їх світу. Розгляд тих самих питань, що і в попередніх класах, але глибше.

Фізичне виховання (Physical Education). Початкова школа.

У фізичному вихованні можливості для вирішення проблем різноманітності та соціальної справедливості можна розглядати у розділах навчальної програми «Безпека», «Ігри» та «Виховання лідерства».

4 – 7 клас.

З 4 по 7 клас учні розвивають своє розуміння справедливості, через ставлення до фізичної активності. Навчальна програма РЕ для 4 – 7 класів передбачає надання учням можливості розвитку знань, навичок та формування ставлення до справедливої поведінки в грі, заохочення та поваги в парних і командних заходах; змін правил для підвищення справедливості і всеосяжності гри або діяльності; визнання ситуацій, які можуть привести до неадекватних емоційних реакцій (наприклад, виграш або програшу у грі) і відповідні заходи щодо вирішення цих ситуацій; повага до індивідуальних відмінностей і здібностей під час фізичної активності; керівництво в справі заохочення і сприяння повазі до індивідуальних відмінностей; повага до керівництва і співпраця з ним.

Учні навчаються працювати разом, щоб розробити керівні принципи для проведення гри або кооперативної діяльності; працювати незалежно один від одного або в групах для прийняття рішень, ігрової адаптації або схеми дій, для всіх гравців; реагувати на поточні події, ситуації, пов'язані з соціальною відповідальністю (наприклад, дати поради дівчині з Квебеку, якій не дозволили грати у футбол, тому що в її культурі носять хустку на голові, і пояснити, як вони поводитимуться, якби це сталося з ними в школі); оцінювати їхню справедливу поведінку в грі, використовуючи шаблони: я змусила спробувати нові навички, ..., я похвалив інших за ..., я допомагав моїм товаришам по команді у...

Використання відео для запису учнівських ігор, коли учні працюють у парах, з метою аналізу і створення коментарів активності.

Навчальна програма передбачає формування вмінь проявляти повагу до інших гравців; діяти в дусі співробітництва для досягнення мети своєї діяльності; залучати і приймати в гру гравців усіх рівнів здібностей; владнувати розбіжності або конфлікти мирним шляхом; керувати групами у фізичній активності (наприклад, капітан команди); регулювати діяльність із урахуванням усіх учасників; бути керівником; гідно приймати результат діяльності; демонструвати повагу і співпрацю під керівництвом інших учнів; показувати, що існують ситуації, які можуть викликати неадекватні емоційні реакції, такі як лайка, догана через невдалі результати (втрати м'яча і т. д.); управляти такими ситуаціями або уникати їх; обговорювати, як можна продемонструвати повагу і підтримку інших, з різним рівнем навичок і здібностей.

Наука (Science). Початкова школа.

Навчальний план з галузі «Наука, надає мінімальні можливості для полікультурного виховання – це отримання в класі досвіду, який допоможе сформувати вміння оцінювати різноманітність у суспільстві й у світі навколо них. Наприклад, при вивченні потреб живих істот (1-й клас) учитель допомагає учням провести паралелі між потребами всіх людей.

4 – 7 клас.

Навчальний план предмета «Наука» в 4 – 7 класах дає можливості для полікультурного виховання, передбачаючи розгляд проблеми корінного населення: екологічна стійкість; стійкість і управління як концепції соціальної справедливості; наукова думка, різниця між науковими і ненауковими підходами до вивчення живих істот; різноманітні наукові рольові моделі.

У 4 класі учні дізнаються більше про те, як аборигени були представлені в ресурсних галузях Британської Колумбії (наприклад, у комерційній промисловості кінця XIX і початку XX століть). Порівнюють ставлення до видобутку корисних копалин на початку XX-го і на цей час, вивчають, як це свідчить про велику суспільну оцінку аборигенів, широку участь громадськості в процесі прийняття урядових рішень (наприклад, про охорону навколишнього середовища).

У 5-му класі при обговоренні технологій, які використовують у повсякденному житті, необхідно розглянути, як впровадження нових технологій (наприклад, пристроїв для будинку), сприймають чоловіки і жінки, як впровадження технології може покращити життя людей із обмеженими можливостями.

У 6 класі при вивченні адаптації організмів до навколишнього середовища, учні розглядають те, як здатність людини змінювати своє оточення накладає на неї особливу відповідальність за ці зміни, яку відповідальність люди повинні нести за тварин і навколишнє середовище?

У 7 класі, обговорюючи екологічну взаємозалежність і стійкість, учні повинні розуміти наслідки соціальної справедливості стосовно навколишнього середовища (наприклад, хто отримує вигоду, коли промисловість добуває ресурси? ... забруднювати середовище? Хто платить ціну? Чи є альтернативи? Які будуть економічні й соціальні наслідки від заборони використання ресурсів? Як можна уникнути або усунути несумлінність людини у таких ситуаціях?)

8 – 10 клас.

Навчальний план у 8 – 10 класах дозволяє демонструвати етичну, відповідальну, кооперативну поведінку людини. Дискусії про етику в науці сприяють обговоренню соціальної справедливості, зокрема питань «Хто найбільше постраждав у цій ситуації?», «Хто вирішує?». Крім того, розглядаючи дослідження стовбурових клітин, можна обговорювати такі питання «Хто може принести користь? Які етичні наслідки і ризики, пов'язані з переслідуванням таких досліджень? Які права мають хворі та інваліди? Хто міг би допомогти таким дослідженням?» Розглядаючи репродуктивні технології, можна з'ясовувати питання: «Що дозволяють технології відбору генів? Які міркування рівності є частиною цієї дискусії? Якими повинні бути межі технологічного втручання в природні процеси?»

У 10-му класі таку дискусію можна фокусувати на «живу науку» (Life Science) – екологію. Різні ставлення до управління ресурсами і загального блага дозволяють учням розглянути питання про доцільність різних видів людської діяльності і її способів: «Кому це вигідно? Кому може бути завдано шкоди? Що справедливо?».

У 8-му, 9 або 10 класах учнів треба заохочувати до розгляду питання про «наукову владу» і її наслідки: наука багатих країн і наука бідних країн, питання такого дисбалансу.

Старша школа 11 – 12 клас.

У 11 – 12 класах учнів залучають до вивчення наукових питань і розробки можливих рішень, навчають критично думати про наслідки соціальної справедливості реального світу для науки. Учні вивчають питання пов'язані з: інструментами і процесами для виробництва; безпечним використанням і утилізацією хімічних речовин знайдених біля будинку; тим, що технологія впливає здоров'я, суспільство на медичну практику; технологіями, доступними для вилучення, обробки і використання природних ресурсів; необхідністю ефективного управління ресурсами та

впливом на навколишнє середовище; використанням технологій у домашніх умовах.

«Біологія» (Biology) 12. Учні повинні вивчити й обговорити методи репродуктивних технологій, таких як екстракорпоральне запліднення, банки сперми, ембріонів, трансплантацій заморожування й сурогатного виношування ембріонів. Що правильно? Хто має рацію? Хто вирішує?

Практичні навички: Бізнес освіта, Домашня економіка та Технологічна освіта міждисциплінарні звязки (Applied Skills: Business Education, Home Economics, and Technology Education Curriculum Connections)

«Бізнес освіта» (Business Education) 8 – 10 клас.

Навчальна програма «Бізнес Освіти» (Business Education) для 8 – 10 класів імплементує соціальну справедливість, зважаючи на: значення конкуренції та співпраці в бізнесі; методи, які використовують для полегшення і прогнозування економічного розвитку; методи розподілу ресурсів у різних економічних системах; методи, які використовують на ринку товарів або послуг у всьому світу; тенденції в суспільстві, які впливають на зайнятість у сфері маркетингу й освіти.

«Домашня економіка» (Home Economics). Навчальна програма «Домашня економіка» для 8 – 10 класів дає учням можливості: виявляти ресурси, які можуть бути використані для задоволення потреб і бажань окремих осіб і сімей; наводити приклади, які свідчать, що потреби і бажання окремих осіб і сімей змінюються з часом; визначати соціально-економічні фактори, які впливають на окремих осіб і сім'ї; демонструвати обізнаність про глобальні наслідки рішень окремих осіб та сімей у власних потребах і бажаннях.

Навчальний план для 10 класу передбачає вивчення і розуміння учнями: взаємозв'язку між зміною суспільства і змінами сім'ї; різних сімейних структур; звичаїв і традицій сімей у різних культурах; сімейних цінностей у розподілі та використанні ресурсів; економічних та соціальних проблем, яких зазнають сім'ї (наприклад, фінансових проблем, політичних чинників, забобон і расизму, медіа-впливу, урбанізації); стратегій для вирішення

проблем, що стоять перед сім'ями; юридичних та фінансових прав та обов'язків в сім'ях; характеристики здорових і нездорових стосунків; тенденцій житлового будівництва, економічних і екологічних впливів на житло; участі держави в житловому будівництві.

«Технологічна освіта» (Technology Education). Знання технологічної освіти сприятимуть розумінню учнями питань соціальної справедливості, оскільки описують: як суспільство впливає на технологічні досягнення і навпаки; як технологія може бути використана для забезпечення рівності та соціальної справедливості (наприклад, підвищення доступності для людей з обмеженими фізичними можливостями).

Старша школа 11 – 12 клас.

Навчальна програма з курсу «Економіка» дозволяє розглянути такі теми, що стосуються соціальної справедливості: фактори, що впливають на зростання, створення багатства і розподілу прибутків в економіці; різні економічні теорії, зокрема теорії попиту і пропозиції, та їх вплив на розвиток сучасних економічних систем; фактори, які можуть впливати на рівень зайнятості в економіці; роль трудового законодавства, гендерної рівності, позитивних дій, залучення меншин у зміні праці як фактора виробництва; вплив урядових рішень і бізнес-рішень на фактори виробництва; різниця народів в економічному розвитку, вплив світової економіки на канадські ринки; роль транснаціональних корпорацій у формуванні економічних рішень і державної політики; економічні міркування і фактори, що зумовлюють урядові рішення.

Навчальна програма з «Маркетингу» для 11 і 12 класу розкриває такі питання, що стосуються соціальної справедливості: вплив маркетингу на поведінку споживачів і навпаки; вплив змін економічних, політичних, соціальних, культурних та правових чинників на маркетинг; соціальних, правових та етичних питань, пов'язаних зі збутом продукції і послуг; допомога і регулювання урядом підприємницької діяльності в міжнародному маркетингу; значення культурного впливу на різні маркетингові стратегії;

ролі етики і закону в проведенні маркетингових досліджень та використанні їх даних.

«*Домашня економіка*» (*Home Economics*). Навчальна програма 10 – 12 класів передбачає набуття учнями знань про: взаємозв'язок змін суспільства і зміну сім'ї; різні сімейні структури; звичаї і традиції сімей у різних культурах; відношення сімейних цінностей до розподілу та використання ресурсів; економічних та соціальні проблеми, яких зазнають сім'ї (наприклад, фінансові проблеми, політичні чинники, упередження, расизм, медіа-вплив, урбанізація); стратегії вирішення проблем, які стоять перед сім'ями; юридичні та фінансові права та обов'язки в сім'ї; здорові і нездорові стосунки; тенденції житлового будівництва, економічних і екологічних впливів на залучення житлового уряду в житловому секторі; практики збереження дому.

Навчальна програма «Харчові технології» для 11 – 12 класів пропонує розглядати теми, пов'язані з: впливом їжі та практики маркетингу на поведінку споживачів; глобальні питання гігієни навколишнього середовища, пов'язані з виробництвом і споживанням їжі.

Навчальна програма «Текстиль» в 11 – 12 класах включає теми, що розкривають: способи зниження впливу одягу і тканин на людину; історичні, політичні і культурні впливи на моду і текстиль; вплив на моду і текстиль соціоекономіки, ЗМІ, глобальні та екологічні міркування.

«*Інформаційно-комунікаційні технології*» (*Information and Communications Technology*). Навчальна програма ІКТ забезпечує учням: моральні, етичні, правові норми та ввічливий підхід до використання технологій; досвідчене користування засобами масової інформації та електронної інформації; знання технології для підтримки спільної роботи і взаємодії з іншими людьми; розуміння впливу технології на недоторканність особистого життя.

Суспільні науки (Social Studies). Початкова школа.

Конкретні результати навчальної програми в початковій школі, пов'язані з полікультурним вихованням, включають таке:

Таблиця 2.3

1-й клас	2-й клас	3-й клас
кооперативна і продуктивна робота в групах; стратегії для вирішення проблем; подібності та відмінності в сім'ях; соціальні структури; ролі, права і обов'язки; потреби людини; відповідальна поведінка в навколишньому середовищі;	вирішення проблем; внесків у розвиток суспільства; фактори, що впливають на ідентичність; мовні та культурні особливості канадського суспільства; роль, права і обов'язки; прийняття відповідальних рішень за розвиток навколишнього середовища.	Вирішення проблем; розуміння важливості рішень громад; культурні схожості та відмінності; характеристики канадського суспільства; вплив прав і обов'язків на добробут громад; як задовольняються потреби і бажання; відповідальність місцевої влади за навколишнє середовище.

4 – 7 клас

4 клас: стратегії вирішення проблем; альтернативне вирішення питань; різноманітність традиційних культур аборигенів у Британській Колумбії і Канаді; позитивні і негативні ефекти взаємодії європейських культур та аборигенів; бартер та грошові системи обміну; відносини між людьми і землею.

- 5 клас: план дій для вирішення обраної проблеми або питання; досвід іммігрантів у Канаді; внесок відомих осіб у розвиток ідентичності Канади;
- 6 клас: план дій для вирішення обраної проблеми або питання; канадська ідентичність, культурні впливи на людей; система правосуддя Канади; рівність і справедливість у Статуті школи; індивідуальні та колективні права й обов'язки; роль Канади у світі.
- 7 клас: власна позиція у вирішенні проблеми; соціальні ролі в давніх культурах; правила, закони, уряди в стародавніх цивілізаціях; сприяння законів і урядів древніх цивілізацій канадським політичним і правовим системам.

Додаткові можливості вирішення проблем різноманіття та соціальної справедливості виникають у зв'язку з: різними випадками і прикладами дотримання прав людини в Канаді й на глобальному рівні (наприклад, аборигени та іммігранти і земельні претензії, одностатеві шлюби й усиновлення, виборче право жінок, інтернування японських канадців під час Другої світової війни, Голокосту, різні випадки геноциду); характер і ступінь плюралізму та рівності в різних древніх культурах (наприклад, римське прийняття гомосексуалізму й бісексуальності, кельтські права власності жінок і становище пристарілих та інвалідів; Парфянський плюралізм у ставленні до культури, релігії та мови); різноманітність ключових фігур вивчення (наприклад, Хатшепсут, Іпатія, Платон, Сафо, Сократ).

8 – 10 клас

Навчальна програма суспільствознавства в 8 – 10 класах дає можливість, учням зосередитися на різних темах соціальної справедливості в історії і сучасному суспільстві.

Учні розвивають власне розуміння соціальної справедливості, розглядаючи такі теми навчальної програми: різні позиції у спірних питаннях; повсякденне життя, сімейні структури і гендерні ролі в різних цивілізаціях; як формується ідентичність сім'ї, статі, систем переконань,

етнічної приналежності й національності; збереження суспільством ідентичності, передача, і адаптація до змін; коріння сучасних регіональних, культурних і соціальних питань у Канаді; напруженість між індивідуальними правами і обов'язками громадян різних цивілізацій; мінливий характер закону і зміни в ньому до соціальних умов часу відповідно; контакт, конфлікт і завоювання цивілізації; вплив окремих осіб і груп на правові системи і політичні структури.

Для учнів 10 класу навчальна програма дає можливість вивчати соціальну справедливість при розгляді таких тем: канадське суспільство з 1815 по 1914 рік з точки зору гендерних ролей та етнічної приналежності; взаємодія корінних народів та європейських дослідників і поселенців у Канаді; вплив імміграції на канадське суспільство; чинники, які сприяють збереженню національної ідентичності.

Визначте відмінності і подібності, порівнявши повсякденне життя, сімейні структури і соціальні ролі в різних цивілізаціях та нинішнє канадське суспільство. Які наслідки дотримання / недотримання прав соціальної справедливості? Історія поняття «нерівноправність»?

Необхідно зосередити увагу учнів на прогресії прав, зокрема з'ясувати чиї права були визнані першими і визнання чиїх зайняло більше часу? Які методи були використані для отримання цих прав? Чи існують групи, які до цих пір не мають рівних прав?

Обговорюючи повсякденні життєві права, обов'язки і статус, учні порівнюють середньовічну Європу і нинішню ситуацію в суспільстві. Хто мав владу? Хто був безсилий? Які фактори визначають ієрархію прав і привілеїв? Які навички та типи знань були оцінені раніше і як ми оцінюємо їх сьогодні?

Обговорюючи сімейні структури, варто зосередити увагу на різниці культур певних сімей в різний час і місці.

Учні мають запропонувати власне визначення сім'ї та з'ясувати, яке визначення сім'ї є «правильним» або «прийнятним».

Старша школа 11 – 12 клас.

Навчальна програма з «суспільних наук» надає учням можливості вирішувати різні питання соціальної справедливості.

Розділи програми «Контакт, колоніалізм, опір» і «Лідерство та самовизначення» відкривають широкі можливості для вивчення політики гноблення, яку випробувано корінними народами в Британській Колумбії протягом XIX і XX століть, та дій окремих осіб та громад перших націй для виправлення ситуації.

Конкретні теми навчальних програм, що мають відношення до соціальної справедливості, передбачають розгляд економічних, соціальних, політичних та культурних наслідків контакту корінних народів із європейцями; як після конфедерації політика уряду продовжила впливати на корінні народи; традиційні і сучасні системи управління корінних народів; сучасне законодавство, політика і події, що впливають на самовизначення корінних народів.

У результаті вивчення «Суспільних наук» в 11 класі учні можуть вирішувати питання соціальної справедливості та турботи в канадському і міжнародному контексті, зокрема: ролі індивідів у суспільстві; прав і обов'язків; культури, мови, спадщини, і співтовариство; становлення прав людини в Канаді і на міжнародному рівні; основоположні принципи демократії; відносні здібності індивідів, урядів і неурядових організацій для здійснення змін у суспільстві; роль переконань і цінностей у цивільному процесі прийняття рішень; навички громадянського дискурсу і вирішення спорів; етика цивільних рішень.

Крім того, учні повинні уміти діяти за обраним місцевим, регіональним, національним або міжнародним цивільним питанням.

Навчальна програма із предмета «Порівняння цивілізацій» у 12 класі передбачає вивчення елементів культури, таких як системи вірувань, повсякденне життя, соціальні ролі, сила і влада по відношенню до різних цивілізацій. Отже, він дає чіткі можливості для проведення порівнянь і

з'ясування питань соціальної справедливості. Результатами навчально-виховної діяльності повинні стати: компоненти систем цінностей як всередині, так і між культурами, зокрема релігії і міфології, моралі й етики, героїв і рольових моделей, філософських точок зору; різноманітні цінності і переконання цивілізацій.

Навчальна програма з «Історії» у 12 класі наголошує на економічних, соціальних, політичних і військових подіях ХХ століття, і пропонує дві особливо очевидні можливості для вирішення питань соціальної справедливості та різноманітності, зокрема при вивченні тем: значення Голокосту; ключові події в боротьбі за права людини в Південній Африці і Сполучених Штатах.

Навчальна програма з «Географії» у 12 класі акцентує на ресурсах та екологічній стійкості, що дає можливості для вирішення питань соціальної справедливості та різноманітності. Зокрема, учні повинні: оцінити різні аспекти, пов'язані з управлінням ресурсами, включаючи стійкість, доступність, соціальні / культурні, економічні і політичні наслідки; оцінити вплив на навколишнє середовище діяльності людини, в тому числі виробництва і використання енергії, лісового господарства, рибальства, гірничодобувної промисловості, сільського господарства, утилізації відходів, використання водних ресурсів.

Навчальна програма з «Правознавства» у 12 класі передбачає інформування про: соціальну справедливість, зокрема поняття права, в тому числі морально-правових питань; законодавство про права людини в канадському суспільстві; питання, пов'язані з сімейним правом, в тому числі культурні очікування, соціальні цінності й економічні чинники.

«Суспільні науки» (Social Studies). Теми навчальної програми, за допомогою яких можна вирішувати питання соціальної справедливості й різноманітності: основні положення Конституції і Статуту Канади, їх вплив на канадське суспільство; участь Канади у світових справах із посиленням на права людини і Організації Об'єднаних Націй; стандарт життя Канади

порівняно з країнами, що розвиваються, з урахуванням рівня бідності і ключових показників людського розвитку; розвиток і вплив канадської соціальної політики і державних програм, пов'язаних з імміграцією, загальним добробутом і правами меншин; роль жінок у соціальних, політичних та економічних змінах у Канаді; проблеми корінних народів Канади в ХХ-му столітті.

Соціальна справедливість 12 клас. Цей курс призначений для підвищення рівня інформованості учнів про соціальну несправедливість, заохочення до аналізу ситуації з точки зору соціальної справедливості, надання їм знань, навичок та етичних засад виступати за соціально справедливий світ. Курс акцентований на практичні дії і надає учням можливості: формувати власні переконання і цінності; підтримувати або оскаржувати чужі переконання і цінності за допомогою обговорення і критичного аналізу; вивчати моделі соціальних змін; реалізувати стратегії боротьби з соціальною несправедливістю і розвивати власний потенціал відповідно до позитивних змін у світі.

Отже, навчальні програми враховують різноманітність, представлену в сім'ях, громадах, провінції, нації і світі. Оскільки володіння однією з офіційних мов Канади є обов'язковою для успіху в школі і за її межами, провінція Британська Колумбія надає додаткові послуги учням, для яких англійська мова не є рідною. Школи Британської Колумбії розробляють стратегії для вироблення взаєморозуміння і формування поваги до відмінностей культур, вживають заходів для боротьби з расизмом.

Навчальна програма (курукулум) із дисципліни «суспільні науки» у провінції Альберта чітко визначає вивчення різноманітності як основну мету в освіті. У програмі зазначено: «Учні матимуть можливість оцінювати різноманітність, розпізнавати відмінності як позитивні риси і визнавати мінливий характер окремих ідентичностей». Навчальна програма суспільних наук провінції Альберта дозволяє учням (франкофонам і не франкофонам)

усвідомити «історичні і сучасні реалії та поліетнічний і міжкультурний образ франкофонів у Канаді» [140, с.4].

Учні вивчають походження канадців, роль країни на міжнародній арені, способи, якими канадська мозаїка формує суспільство Канади. Дослідження і вивчення цих тем створює глибоке розуміння спадщини країни і її місця у світі. Канадська і світова історія, уряди, економіка і глибокі зв'язки є важливими складовими суспільних наук (social studies). Включення різних точок зору в навчальну програму, в тому числі груп франкофонів, корінних народів, метисів й інуїтів, повніше розкривають історію Канади.

Навчальна програма із суспільних наук сприяє навчанню на основі запитань. Учням пропонують вивчити концепції та ідеї про їхню ідентичність і навколишній світ.

Такий підхід до навчання дає педагогам і учням свободу розглядати важливі події в історії Канади крізь безліч різних лінз. Учні мають можливість доповнити свої заняття і обговорення в класі власними дослідженнями у різних формах, – від досліджень у межах школи до дискусій з людьми у їхній громаді. Консультації з сотнями мешканців провінції Альберти, в тому числі викладачами, учнями, ветеранами, людьми похилого віку, корінними народами, метисами і лідерами громад інуїтів, лідерами франкомовних спільнот та інших, які цікавляться проблемами освіти, важливі для розробки робочої програми К-12 з суспільствознавства. Така підтримка демонструє спільну мету – дати учням чітке розуміння минулого, сьогодення, майбутнього і місця у світі провінції Альберти і Канади.

Зауважимо, що викладання історії в школах Канади – це не тільки навчання фактам і подіям. Ідеться також про допомогу учням встановлювати зв'язки, відкривати нову інформацію і використовувати отримані знання на практиці. Навчальна програма із суспільних наук допомагає учням розвивати історичні навички мислення, що дає їм можливість: переосмислювати припущення про минуле, сьогодення і майбутнє; вивчати послідовність подій та аналізувати їх закономірності в контексті епохи; з'ясувати різні погляди на

історію та сучасні проблеми в їх історичному контексті, що дозволяє учням зрозуміти й оцінити соціальні, культурні та політичні аспекти минулого, знайти сенс сьогодення і приймати рішення в майбутньому.

У додатку Б наведено кілька прикладів формування вмінь історичного мислення і тем з історії Канади, закладених у програму К-12 із суспільних наук.

Отже, огляд навчальних програм показав чіткий передбачуваний прогрес від знання про різноманітність крізь прийняття і повагу до справедливості.

У процесі полікультурного виховання викладачі використовують інтерактивні методи виховання та навчання, які сприяють активному навчанню й ефективній взаємодії в інклюзивному класі однолітків різних культур, зокрема *метод кооперативного викладання* (the Cooperative Learning teaching method 1990, 2002).

Переваги цього методу, на думку різних дослідників [112] у Канаді, полягають у поліпшенні міжособистісних і внутрішньоособистісних стосунків між культурно-диверсифікованими групами учнів у класі. Крім того, члени груп часто розширюють свої зв'язки поза класом, що сприяє ефективній соціалізації серед груп однолітків. Цей метод ефективний у викладанні, оскільки в малих групах або в парах, часте перегрупування та надання учням відповідальності за їхнє навчання усуває страх домінування культур. Кооперативне навчання є цінним і корисним засобом полікультурного виховання, вчителів заохочують до використання різних стратегій. Наприклад, розглянемо таку стратегію, як «jigsaw method» – картинка-загадка (головоломка, у якій потрібно скласти дрібні шматочки). Групи формує вчитель або самі учні, обговорюють тему, роздають матеріал. Кожна група з чотирьох учнів отримує важливі, але різні ролі, кожний учасник групи – окреме завдання. Спочатку учні навчаються самостійно, потім об'єднуються з іншими однокласниками, які мають аналогічне завдання для обговорення, в кінці повертаються до своєї групи, щоб навчити

решту в їхній галузі спеціалізації. Через те, що кожне завдання дуже важливе, всі учні мають діяти незалежно. Хоч потрібне значне планування, підготовка зводиться до мінімуму, як тільки вчитель досягне успіхів у проектуванні завдань, а учні звикнуть до такого формату діяльності.

В практиці виховання і навчання вчителі повинні застосовувати *метод самостійного навчання* (the Self-Directed Learning approach) [141]. Дослідження показали, що учні середньої і старшої школи починають з'ясовувати, що краще для них і формувати навички і стратегії, мета яких – вивчення різних соціально-культурних умов і вироблення власних стилів навчання [201]. Більше того, за допомогою цього методу виховання і навчання учні вдосконалюватимуть своє письмо і дослідницькі навички, адаптуватимуться до нової навчальної програми в школах та підвищуватимуть власні результати навчання [106, 179].

Метод глобальної перспективи (Issue-Based Global Perspective) запроваджує нові і цікаві шляхи викладання, що дає учням альтернативу вибору відповіді на питання. Цей метод включає такі форми роботи як: проектування експериментів, постановку і тестування гіпотез, вимірювання, спостереження, запис, спілкування і праця в колективі. Основні математичні і наукові факти можуть бути застосовані до глобальних проблем.

Метод усвідомлення цінностей (Teaching Values) Цінності означають моделі поведінки. Розрізняють інструментальні цінності (чесність, любов, відповідальність, мужність) та термінальні (воля, рівність, мир у світі та внутрішня гармонія). Критичне мислення потрібно використовувати для вирішення моральних проблем. Моральні цінності мають позитивні або негативні асоціації. Педагоги й учні потребують урахування альтернатив та обговорення результатів. Учні потребують не тільки морального лідера, а й керівництва у відборі цінностей. Вони ознайомлюються з цінностями через навчання та взаємодію з іншими людьми. Вчителі повинні допомагати учням випрацьовувати прийнятні рішення через принципи людських прав, обговорення та вирішення проблем.

Джеймс Бенкс розробив модель ознайомлення з цінностями: після вибору певної проблеми, педагоги можуть попросити учнів виконати наступне:

- Визначити проблему цінності.
- Описати поведінку. Яка цінність ілюструється поведінкою, чи вступає вона в конфлікт із іншими цінностями? Що є важливим, на думку кожної особи? Що є правильним? Що вона цінує?
- Подумайте над джерелами цінностей: Як кожна особа розвиває ці цінності? Які існують інші відносні цінності?
- Зробіть вибір: яке б рішення ви прийняли б в описаній ситуації? Які ще можливі варіанти рішення в цій історії? Наскільки ваше рішення могло б бути важливим для інших?

Полікультурне виховання вимагає демократичного і морально відповідального ставлення до учнівських цінностей, з'ясування причин конфліктів і врахування обставин вибору в межах контексту людської гідності. Педагоги повинні створити середовище, для якого характерні демократичні принципи рівності, чесності та справедливості.

Метод набуття життєвого досвіду (Developing Learning Experiences) пропонує кілька фаз набуття полікультурного досвіду. Перша фаза, вступ, повинна складатися з орієнтації, фокусу і мети. Учні і педагоги разом визначають, що учні знають і чим цікавляться. Друга фаза – фаза теми. Зміст чітко спланований; залучено дані інших навчальних предметів; враховано організацію класу; проведено консультації з педагогами та здійснено обмін ідеями з учнями. Третя фаза – генералізація, в якій відбувається інтеграція знань. Остання фаза дозволяє перевірити отримані знання і розуміння їхнього застосування на практиці.

Метод дискусії (Dialogic/Discussion Method) – це засіб спілкування. Педагог із учнями обговорює знайомі теми, починаючи від конкретного до абстрактного. Вибір теми довільний; це може бути тема вибрана з навчальної програми, або просто взята із студентського життя. Теми генерують ідеї

тому, що вони важливі для учнів. Цей метод можна використовувати під час індивідуальних або групових форм роботи, дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівських презентацій або виконання польових робіт. Учні здатні підтримувати рівноправні стосунки з однолітками замість авторитетно-залежних. Поки учні працюють самостійно, педагоги можуть проводити дослідження, залучати сором'язливих учнів (часто з груп меншин) до постановки питань та участі в обговореннях. Після презентації учнів педагог підсумовує і представляє історичні і глобальні погляди.

Метод Сократа (Socratic Questioning) Опитування є важливою частиною навчання, вчителі повинні ставити питання за текстом, який читали учні для поглиблення розуміння основних ідей та цінностей. Грецький філософ Сократ (470-399 до н. е.) використовував опитування для самоперевірки критичного осмислення чийогось життя. Учні повинні навчитись ставити критичні питання про владу, хто має її, чому, який вид влади існує та, як її застосовувати.

Метод простий у використанні в класному середовищі. Учитель розподіляє учнів на команди, які «за» «проти» певного твердження, (чи враховується позиція учнів). Після класного обговорення учні можуть перейти в іншу команду. Можуть залишитися учні, які не визначилися із думкою і хотіли б почути думки однокласників перед обранням одного із варіантів.

Метод рольових ігор (Role-Play) Цей метод не вимагає обов'язкової театральної майстерності, але вимагає від учнів відчувати себе на місці героя фільму, історії або ситуації з реального життя і прожити цей досвід. Використання цього методу потребує значної підготовки. Учитель може попросити учнів вибрати собі роль, щоб спростити процес планування. Дослідження застосування цього методу показують, що він допомагає розвивати розуміння та співчуття [145].

Вчителі повинні регулярно користуватися послугами членів громад культурних меншин як консультантів або запрошених лекторів у свої класи.

Гарсія (García, 1991) стверджує: «Запросіть батьків, членів родини і спільноти до участі в шкільних заходах у різних формах, наприклад, участь у класних заходах, підтримка навчальних програм» [124, с. 309]. Крім того, вчителів треба заохочувати до розробки тематичних питань, пов'язаних із континентом і його населенням, особливо з таких дисциплін, як суспільні науки, географія, історія або бізнес-освіта. Цей підхід сприятиме шкільним відносинам, забезпечить ґрунтовні знання на основі інформації від гостей, присутність яких підвищить мотивацію учнів до пізнання та інтерес до груп меншин.

Організаційними формами виховання є зовнішнє вираження спільної діяльності вчителів і школярів.

У формуванні полікультурного виховання в шкільній освіті Канади використовують різноманітні організаційні форми. Це можуть бути масові: свята, загальношкільні збори, суботники, тематичні тижні, фестивалі, олімпіади, виставки та ін.; групові (колективні): уроки, лекції, гуртки, класні години, екскурсії, ігри-подорожі, бесіди, вправлення у вчинках, проектування експериментів, постановка і тестування гіпотез, вимірювання, спостереження, запис, спілкування і праця в колективі та ін.; індивідуальні: громадські доручення (черговий, санітар, журналіст та ін.), дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівські презентації або польові роботи; індивідуальні завдання, індивідуальна підготовка і участь у конкурсах, вікторинах та ін.

Полікультурне виховання здійснюється в позанавчальний час через гуртки, секції та позашкільні заходи, які навчають спілкуванню, розвитку лідерства, індивідуального потенціалу та самооцінці. Учні задіяні в спортивні програми, музику і театр, студентське самоврядування та безліч організацій, що спонсоруються школою. Позанавчальні форми пропонують можливості для учнів в організації і плануванні самоврядування, для отримання визнання ідентичності.

Полікультурний клуб – одна із форм полікультурного виховання в позанавчальній шкільній діяльності.

Полікультурний клуб під керівництвом учнів, планує та імплементує загальношкільні, соціокультурні та освітні програми. Його мета – просувати і підтримувати інклюзивне, безпечне і турботливе шкільне середовище для всіх. Клуб складається з учнів – представників різних культур, які працюють під гаслом сприяння культурній освіті шляхом лідерства, збору коштів, інформаційно-пропагандистської діяльності, планування та співпраці.

Учнів залучають до клубів, заснованих на расовій та етнічній спадщині (наприклад італійсько-канадських клубів, або китайсько-канадських груп учнів). Ці клуби пропонують культурну підтримку та заохочують ідентичність серед учнів груп меншин, забезпечуючи легітимність культурних заходів, запланованих не тільки в школах, а й за їх межами [181, с. 234]. Види діяльності, які пропонують школи, свідчать як школа і / або шкільний округ можуть відстоювати власну позицію у спірних питаннях. Учням можуть запропонувати взяти участь у полікультурних клубах, які організують полікультурні тижні, виставки і обміни, або допомогу в організації більш політичних і потенційно суперечливих подій, або у зборах і форумах із проблем расизму, провідних антирасистських семінарах, або стати членом правозахисних та антидискримінаційних груп [181, 185].

Кожного навчального року полікультурний клуб планує та організовує велику кількість різноманітних заходів, а саме: святкування місяця чорної історії (Black History Month Celebrations), баскетбольний турнір «Три на три», ярмарки випічки, подорожі та презентації суспільних груп.

Засоби виховання – це сукупність атрибутів виховання; як правило, це предмети матеріальної і духовної культури, що використовуються у виховному процесі для вирішення конкретних виховних завдань [98].

Невід’ємним засобом впровадження полікультурного виховання є полікультурна література, яка допомагає учням в розумінні культурних відмінностей та визнанні етнічних подібностей. Полікультурна література

сприяє зростанню культурного рівня та інформованості. Це підтверджує культурну ідентичність учнів різного походження, розвиває розуміння та справедливе ставлення всіх учнів до інших культур. Читаючи полікультурну літературу, учні формують власні культурні цінності та переконання. Вони опосередковано отримують досвід інших культур, який впливає на їх взаємодію з людьми в плюралістичному світі. Полікультурна література – це шість жанрів: казки та інші традиційні історії, історична література, сучасна реалістична фантастика, біографії, поезія та інформаційні книги. Полікультурна література повинна викладатись у класах, незалежно від того, скільки культур представляють учні. Школярі люблять читати ці історії, з яких вони дізнаються, що люди всіх культурних груп є реальними, мають однакові потреби й емоції [98].

Варто зазначити, що шлях до полікультурної освіти має перешкоди. К. Ван Гук (C. Van Hook, 2002) проаналізував передбачувані бар'єри реалізації полікультурного виховання. Це: труднощі обговорення делікатних тем; політик і практик, які завдають шкоди різноманітності; труднощі реалізації імплементації різноманітності в навчальну програму; нездатність визнати і прийняти різноманітність. Ці бар'єри вважають основним стримуючим фактором у реалізації полікультурного виховання [220].

2.3. Підготовка вчителів до полікультурного виховання учнів у школах Канади

Інтеграція полікультурності в освіту вимагає професіоналів цілком нової соціальної генерації, здатних працювати на високому рівні в полікультурному середовищі, де індивідуальності представляють різноманітні етнічні, расові і культурні групи, спроможні допомогти визначити майбутні особистісні і професійні напрями розвитку. У полікультурній підготовці вчителів використовують нові підходи залучення культурної різноманітності до переосмислення історії, культури та ідеології.

Полікультурна підготовка вчителів має сприяти усуненню щодо етноцентризму, відкрити шляхи до інших культур через усвідомлення їхнього світогляду. Метою полікультурної навчальної програми є допомога студентам у трансформації їхнього світу; у формуванні особистості, котра аналізує, відтворює, критикує, спонукає до соціальних дій, що в результаті приведе до рівності суспільства XXI століття.

Хоча полікультурна модель суспільства в Канаді існує ще з 70-х років минулого століття, Конституція закріпила за громадянами свободу та право національно-культурного визначення лише в 1982 році [89], що дало поштовх для розвитку полікультурної освіти майбутніх учителів у Канаді. Це, безперечно, сприяє розвитку культурної різноманітності як позитивного суспільного явища, узгодженню знань, цінностей та культурних досвідів різних етнічних громад, розумінню та визнанню канадської національної ідентичності та ідентичностей різних етносів, вихованню в майбутніх педагогів самодостатності та поваги до інших, усунення будь-якої дискримінації та подолання культурних упереджень і стереотипів.

Рада міністрів освіти Канади приділяє значну увагу полікультурній освіті майбутніх учителів та формуванню в них різними засобами педагогічної майстерності.

Адже, як зазначає американський науковець Г. Ледсон-Біллінгс полікультурна модель навчання – це «навчання, що є культурно важливим, відтворює і використовує знання та культурний досвід учнів» [165].

Останнім часом у канадській літературі частіше з'являються публікації [178] про врахування принципу полікультурності в процесі підготовки майбутніх учителів, що свідчить про серйозність намірів суспільства у впровадженні полікультурного компонента. Програми полікультурної освіти майбутніх учителів в університетах Канади зорієнтовані на формування у студентів умінь уникати міжнаціональних конфліктів, зменшувати кількість суперечок в університетах у дусі поваги до принципів етнічного плюралізму. Майбутні вчителі навчаються сприймати різні ідеї, цінності, культури, що є

необхідним для викладання в полікультурному середовищі.

У Канаді активно розробляють полікультурні програми підготовки вчителів. Науковці-теоретики підкреслюють важливість відображення в програмах підготовки вчителів ідей конструктивізму та полікультурної освіти.

Канадські науковці К. Грант і У. Тейт зазначають, що наприкінці ХХ століття, на жаль, полікультурна підготовка вчителів була зосереджена переважно на зразках вербальної взаємодії швидше, ніж на навчальних методиках і моделях підвищення самоповаги [146].

Варто зазначити, що сучасна система педагогічної освіти Канади – це різнопланова, але добре налагоджена галузь. Педагогічні факультети є в кожній провінції. Полікультурна підготовка вчителів здійснюється майже в п'ятидесяти університетах країни. Сім факультетів освіти університетів Канади (Саскачеванський університет, провінція Саскачеван; Університет Брендону, провінція Манітоба; Університет Макгілл, провінція Квебек; Університет Британської Колумбії, провінція Британська Колумбія; Йоркський Університет, провінція Онтаріо; Університет Оттави, провінція Онтаріо; Університет Альберти, провінція Альберта) та 2 університетські коледжі (коледж Конкордії, провінція Альберта; коледж Редеемер, провінція Онтаріо), які готують майбутніх учителів, інтегрують наукову роботу та викладання. Аналіз університетських педагогічних програм засвідчує велику кількість курсів із полікультурності та полікультурної освіти, а педагогічний штат шкіл відображає суспільство з усією багатобарвністю національностей.

Майбутні вчителі в університетах Канади здобувають освіту за навчальними програмами, які забезпечують кваліфіковану полікультурну освіту для професійної діяльності представникам різних національностей, етнічних, мовних та релігійних груп. У навчальних програмах повною мірою відображено культурну різноманітність у навчальних закладах, здійснюється контроль за виконанням навчальних планів професорсько-викладацьким складом, вивчаються результати навчання; створюється клімат

взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, серед студентів та викладачів [72].

Проте багато педагогів, які покликані навчати студентів полікультурного походження, не бажають розуміти або навіть визнавати їхню віру, цінності, культуру, тим самим створюючи багато проблем для студентів. Такі особистості, особливо це стосується викладачів, та частина членів домінантної культури вірять, що їхній шлях є найкращим, а це призводить до прямої або непрямой дискримінації студентів інших культур, які є частиною переважної більшості Канади; до ризику непорозуміння; складнощів у відносинах між культурами. Першим кроком для розуміння інших культур є, пізнання власного сприйняття віри та елементів, що її формують [108].

Викладачі, які готують майбутніх вчителів повинні самі бути культурно обізнаними, володіти знаннями про освітні потреби та права людей, бути в курсі сучасної відповідної літератури. «Підготовка майбутніх вчителів» є важливим і необхідним компонентом ефективної освіти вчителів. Отже, «як може освіта майбутніх вчителів бути полікультурною, якщо викладачі, які їх готують самі не мають полікультурної освіти?» [140]

Програми підготовки вчителів дають студентам унікальну можливість розвивати полікультурне мислення. Важливим завданням також є формування в майбутнього вчителя позитивної установки у ставленні до всіх учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, релігійної приналежності. Дослідження [Ошибка! Источник ссылки не найден.] показали, що стереотипізація учнів значно впливає на їхній розвиток і ставлення до навчання. Базовим елементом становлення полікультурного мислення є розвиток ясного розуміння власної етнокультурної ідентичності, усвідомлення важливості вивчення власних культурних коренів. Полікультурна підготовка вчителя включає в себе вивчення природи стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації та конфліктів. Погляд на інше «Я» особливо важливий у міжкультурному

освітньому процесі, де є школярі – представники тих культурних груп, які історично були відокремлені. Майбутні вчителі одержують установку створювати довірливі стосунки з учнями і таке навчальне середовище, яке дозволить школярам залишатися тими, ким вони є, зберігати свою культурну своєрідність.

Вивчення полікультурної проблематики спрямовує майбутніх учителів на нову освітню парадигму, орієнтовану на знання змісту дисципліни та використання полікультурних методів навчання. Застосування альтернативних методів і форм навчання, взаємини учнів і викладачів, формування позитивного ставлення до сприйняття предмета – все це стає такими ж важливими цілями навчання, як і відбір змісту. Акцент на процесі, а не на результаті навчання дозволяє отримувати нові знання, наприклад, знання про досвід тих етнокультурних і соціальних груп, чия історія замовчується.

Одним із найважливіших пунктів міжкультурного аспекту підготовки вчителя є володіння різними типами навчання, які відповідають різним культурам, різним стилям засвоєння знань. В міжкультурних ситуаціях вчителі можуть діяти як етнографи, розглядати школу як культурне суспільство і враховувати всі відтінки міжкультурних взаємин. Використовуючи етнографічні дослідницькі методи (польові замітки, спостереження за учнями, інтерв'ю з дітьми, батьками, членами спільноти), вчителі можуть дізнаватися про культурні особливості школярів, виявляти властивий їхнім культурам стиль навчання і комунікації.

Вчителі повинні більше намагатися зайняти антропологічну позицію, ніж психологічну. В процесі навчання і виховання дуже важливо не тільки розуміти психологію розвитку дитини, а й усвідомити як різні соціокультурні фактори впливають на її розвиток. Отже, вчителі, що займають взаємозацікавлену позицію, повинні налагоджувати взаємини, спрямовані на розуміння контексту, враховувати, що школярі по-різному сприймають навчальний матеріал.

Тобто вчителі з етнографічних позицій здатні пояснити, як культурні особливості їхніх учнів формують стиль навчання і спілкування. Під час проведення одного з досліджень в індіанських громадах учасник експедиції розповів про свій сумний досвід. У культурі індіанців навчають через спостереження. Вони зазвичай не ставлять запитань. Вони спостерігають за старшими уважно і спокійно. У школі було все навпаки. Учителі неіндіанського походження хотіли, щоб учні ставили питання і відповідали на запитання інших. Для учнів-індіанців це було дуже важко, тому що вони вважали це неповагою. Кожен раз, коли вчитель ставив їм запитання, учні опускали очі, тому що так вони висловлювали свою повагу. Вони розуміли, що вчителі сприймали це як ігнорування, але нічого не могли з собою вдіяти. Консультант з індіанського співтовариства розповідає, що багато учнів-індіанців сидять на заняттях у кінці класу. Вони багато чому навчаються так. Вони слухають і чують все, але не вступають у дискусії. Це їхній культурний досвід, так вчилися їхні предки. Учителі-дослідники в міжкультурних ситуаціях повинні визнати, що їм багато чого можна навчитися від учнів, для того щоб навчати інших, враховуючи культурні особливості.

Для підготовки вчителів, вихідців із корінних народів, для роботи в школах, розташованих на півночі країни, широко використовують нові інформаційні технології, зростає кількість студентів, які здобувають освіту дистанційно за допомогою різних форм і методів навчання.

Питання взаємин між групами людей різних соціальних станів у суспільстві, вивчають, проводячи міжкультурні, соціальні дослідження. Конфлікти з членами інших груп розглядають як можливість розширити знання про взаємини в різних етнокультурних групах та розвиток самосвідомості їх представників.

Використання методів навчання, спрямованих на формування у студентів полікультурного мислення, дозволяє їм глибше усвідомити коріння власної культурної ідентичності, визнати етнокультурні відмінності і розглядати інші культури як рівні.

Адже, навчаючи, розвиваючи і виховуючи дитину, вчитель завжди є посередником між суспільством і дитиною, носієм і виразником цінностей, які лежать в основі суспільного життя [89, с. 111]. Важливо пам'ятати, що кожний учитель може позитивно впливати на кожного окремого учня. Учителі, які вміють встановити взаєморозуміння з учнем, можуть значно покращити його навчальне становище. Саме взаємозв'язок між учителем та учнем є одним з найважливіших чинників, що впливають на навчальні досягнення тих, хто навчається.

Основні завдання полікультурної освіти майбутнього вчителя можна окреслити як оволодіння студентами знаннями про культурну різноманітність світу; формування уявлень про культурні відмінності як джерело суспільного прогресу та самовдосконалення; виховання поважного ставлення вихованця до рідної культури; стимулювання пізнавального інтересу до інших культур; розвиток знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування.

Для того, щоб успішно реалізувати полікультурне виховання в класному середовищі викладацький склад повинен бути освіченим щодо цих питань та їх значення в класному середовищі. Відзначають три аспекти, на яких повинна зосереджуватися полікультурна підготовка: теорія, суспільство, і клас. Навчання відносно полікультурності може бути надзвичайно різноманітним і запроваджуватись в різних формах, в тому числі семінари, конференції, збір інформації та курси [185].

Можливо через навчання культурній компетентності, полікультурні курси допомагають педагогам працювати більш ефективно у своїх класах. Проте, вчителі повинні взяти участь в кількох курсах або семінарах з полікультурності, у зв'язку з тим, що дослідження показують, що один курс не має тривалого ефекту на викладання педагога. Чим більше інформації педагог дізнається про полікультурне виховання, і чим більше він розвиває свою культурну компетентність, тим краще. Полікультурна освіта є складним предметом і один курс не може повністю навчити педагогів всьому, що вони

повинні знати, на цю тему. Існує потреба в поєднанні практичного застосування разом з навчанням, що звичайно позитивно позначиться на культурній чутливості майбутнього вчителя. Класна культурна різноманітність не є даною формулою для кожного середовища, важливо для людей мати досвід в різних умовах, щоб побачити, як проявляється там полікультурність.

Ще одним фактором, який реалізує імплементацію полікультурного виховання є підтримка педагогів, яку вони отримують після навчання. Школи, в які вони повертаються після тренування, та інші педагоги у цих школах повинні також підтримувати полікультурність в освіті. Важлива підтримка вчителя після завершення курсу полікультурної освіти і важливість часу та партнерства у створенні міцних і ефективних полікультурних програм у школі. Полікультурність в освіті має бути широкою ініціативою школи. Кожен член школи повинен бути залучений до імплементації полікультурності в свою практику для поліпшення участі всіх учасників. Полікультурна освіта має здійснюватися в системі з залученням майбутніх вчителів, досвідчених педагогів та адміністрації на всіх рівнях.

В даний час система освіти не наблизилась до імплементації полікультурної освіти системним підходом. Звертаючись до полікультурних проблем або спроб включити полікультурні елементи в класне середовище, вчителі часто застосовують поверхневий підхід, розглянутий раніше, оскільки він розглядається як безпечний і позитивний шлях [185]. Більш поглиблений аналіз культур, у тому числі розгляд історичних і поточних відносин між різними культурами сприймається негативно і не реалізовується як стратегія. Це, ймовірно, через дискомфорт, який відчувають вчителі, які вважають себе не готовими до здійснення полікультурного виховання. Традиційні програми підготовки вчителів не допомагають підготувати вчителів для праці з різноманітністю і ризикованими питаннями / темами, які можуть виникнути [75].

Полікультурна підготовка потребує формування культурно-компетентних педагогів, готуючи їх до вирішення делікатних питань. Часто учні стикаються з незручними питаннями за дверима класної кімнати. Вирішення цих питань відкрито в класі може сприяти тому, що студенти отримують точну інформацію і зрозуміють всі аспекти і точки зору на проблему. Педагоги та студенти можуть працювати в напрямку профілактики проблем, які можуть виникнути.

Багато програм підготовки вчителів, що відносяться до різноманітності, часто помилково заохочують вчителів викладати в поверхневій манері, і показують великий внесок у стереотипізацію студентів з груп меншин. Відносно майбутніх вчителів (*pre-service students*), їх досвід з полікультурної освіти часто обмежується уроками або темами з деяких країн, і нехтування питаннями засудження, дискримінації, соціальними діями, або соціальним реконструкціонізмом, які необхідні для полікультурної освіти [185].

Важливо, щоб педагоги не тільки отримували полікультурну підготовку, але, щоб навчання охоплювало практику відповідну до чинних полікультурних ідеологій. Нові вимоги навчання мають бути реалізовані, щоб вчителі були готові ефективно навчати все студентське населення стосовно полікультурності.

Культурне прийняття вимагає чутливості і культурної обізнаності. Якщо вчителі бажають виховувати прийняття інших культур, то і самі вони повинні приймати, бути чутливими і володіти знаннями про культурні відмінності. Необхідно, щоб педагогічний склад був обізнаним і чутливим до різних нюансів конкретної культури, вербальних і невербальних сигналів. Нові ініціативи в галузі підготовки вчителя повинні бути спрямовані на зміну навчальних методів, очікування та оцінки. Навчання вчителів має відбуватись у середовищі дітей з різних культур і питань, які стосуються цих культур, таких як проблеми виживання та адаптації [185].

Не існує одного правильного шляху, щоб включити полікультурну освіту в шкільне середовище. Більшість педагогічного персоналу вважає важким здійснення полікультурного виховання в своїй школі. Професійна підготовка в полікультурній освіті допоможе вчителям долати складні або спірні теми, які іноді виникають при вивченні поверхневих аспектів будь-якої культури.

Типи полікультурної підготовки вчителів відрізняються залежно від визначених цілей [146], зокрема: навчання культурнорізноманітних студентів: розвинути навички, необхідні для асиміляції в домінуючу культурну течію та допомогти студентам протистояти несправедливості і пригнобленню; знання про культурний плюралізм з метою сприяння крос-культурному розумінню та виробленню поваги до культурної різноманітності; знання для культурного плюралізму з метою збереження культури, посилення етнічної ідентичності, заохочення соціальної і політичної участі груп меншин, зорієнтованих на загальний шкільний досвід з питань різноманітності; бікультурна освіта, як допомога полікультурним студентам у вивченні мови й навичок, потрібних у домінуючій культурі, та підтримці власної культури; полікультурність – нормальний людський досвід, через який студенти навчаються, як жити і працювати в полікультурному середовищі.

Факультети освіти університетів Канади (Університет Брендону, Університет Британської Колумбії, Саскачеванський університет) представляють якісні програми педагогічної підготовки та визнають важливість підготовки учителів до полікультурного виховання учнів [43].

Наприклад, учительська програма в Британській Колумбії включає кілька основних курсів: основні принципи навчання, побудова навчального плану й уроку, організація взаємодії на уроці. Існують курси та їх складові (модулі в інших курсах: спеціальне навчання, освіта корінних і північних народів, полікультурність).

Учителі повинні знати, що процес навчання ґрунтується на концепції «взаємин», яка передбачає навчання, яке в основі своїй сформовано взаємовідносинами, які виникли між учасниками освітнього процесу. «Навчання через взаємини» зумовлює двосторонню відповідальність і організовується взаємними зусиллями вчителя та учнів. Ще одна близька педагогічна ідея, з якою знайомляться канадські вчителі – це «навчання через співпрацю» або «зацікавлене навчання». Вона заснована на розумінні того, що вчителі мають особливу відповідальність перед людьми, з якими вони вступили у взаємини в процесі навчання, тобто перед своїми учнями.

Ефективне навчання в канадських школах сьогодні організовується з використанням комунікативного підходу, основною метою якого є формування в учнів критичного мислення. Для цього вчителеві потрібно багато спеціальних умінь та знань, наприклад знати рідну мову учнів, надавати більшого значення їхній культурі і використовувати це в освітній практиці.

Підкреслюється, що ефективне навчання – це не кінцевий результат, а спосіб мислення і дій учителя. Тільки за такої умови відбувається постійне вдосконалення навчального процесу.

Так, філія Оканаган Університету Британської Колумбії пропонує в програмі підготовки вчителів початкової школи широкі знання про викладання і навчання через викладання, вправно інтегруючи теорію з практикою, через наукові дослідження впровадженні в практику. Через відтворення студента заохочують до певних висновків і знаходження рівноваги в інтеграції теорії та практики в майбутній роботі. Програма дає змогу думати, творити, співпрацювати, спілкуватись та відтворювати.

Дисципліни розділені на три модулі «Концепція» (Concept), «Зміст» (Content), і «Контекст» (Context), згруповані відповідно до вимог навчальної програми посеместрово. Кожний модуль сфокусований на певній галузі: «Модуль концепції» (Concept Studies Module) – культура освіти, культура школи і культура класу; «Модуль змісту» (Content Studies Module) – розвиток

навчальних умінь, формування навчального досвіду, інтеграція, доступ і продукування; «Модуль контексту» (Context Studies Module) – внесок у професійну практику, професійна практика в школі та класі.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує перший модуль, який є центральним у нашому дослідженні. У першому семестрі з галузі «Культура освіти» вивчають такі дисципліни: «Основи освіти», «Розвиток особистості учня», «Соціальні і культурні питання в освіті», «Література і мова в освіті». У другому семестрі з першого модуля галузі «Культура школи» вивчають дисципліни: «Освітня політика і адміністрування», «Навчальне проектування: план, зміст, оцінка», «Освіта індіанців». На другому році навчання в першому семестрі у першому модулі галузі «Культура класного середовища» розглядаються дві дисципліни – «Теорія і розвиток навчальної програми», «Проблеми в навчанні та грамотність».

Програма підготовки вчителів середньої школи побудована так: від розвитку фундаментальних понять і змісту методів, розуміння і спостереження класу, практична підготовка і здобуття практичного досвіду, дипломний проект. За аналогічним зразком дисципліни діляться на три модулі: курси змісту – навчальні дисципліни та їх методика; курси концепції – основи педагогіки, теорії викладання та навчання; курси змісту – професійна практика в класі.

Напрями спеціалізації: Французька освіта (French Education Specialty); гуманітарна освіта (англійська мова) (Humanities Education Specialty (English)); гуманітарна освіта (суспільні науки) (Humanities Education Specialty (Social Studies)); математичні науки (математика) (Math Science Education Specialty (Math)); математичні науки (наука) (Math Science Education Specialty (Science)); освіта середньої школи (Middle School Education Specialty); технологія освіти Trades Technology Education Specialty **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Особливостями підготовки вчителів до полікультурного виховання учнів у школах Канади є: вивчення окремих дисциплін, які розглядають

теоретико-методичне забезпечення полікультурного виховання, включення окремих аспектів полікультурного виховання у інші дисципліни, проходження навчально-виробничої практики у полікультурному середовищі та дослідницька робота, що сприяє застосуванню отриманих теоретичних знань на практиці.

Отже, полікультурна підготовка вчителів є невід'ємною частиною функціонування педагогічних факультетів. Аналіз університетських педагогічних програм засвідчує велику кількість курсів із полікультурності та полікультурної освіти, а педагогічний склад шкіл відображає полікультурне суспільство.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено аналіз нормативно-правової бази полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади; розкрито зміст, форми та методи полікультурного виховання в канадських школах; охарактеризовано особливості підготовки вчителів до полікультурного виховання учнів у Канаді.

На основі аналізу нормативно-правового забезпечення встановлено, що важливість полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади підтверджено на федеральному рівні. Проаналізовано законодавчі документи, які прийняті федеральним урядом, зокрема Конституцію (Constitution Act, 1867), Канадську хартію прав і свобод (the Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982), Закон про офіційні мови (Official Languages Act, 1985), Закон про Канадську полікультурність (the Canadian Multiculturalism Act, 1988), Кодекс громадських прав (Human Rights Code, R.S.B.C. 1996), Закон про рівність зайнятості (the Employment Equity Act, 1998). У всіх цих документах визнається необхідність і важливість здійснення полікультурного виховання громадян Канади.

Виявлено, що в окремих провінціях полікультурне виховання теж підтримується на законодавчому рівні: у провінції Британська Колумбія такими документами є: «Шкільний Закон», «Оцінка, відбір і керівництво

навчальними ресурсами», «Атрибути випускника провінції Британська Колумбія», «Політика мовної освіти», «Стратегія безпечної школи провінції Британська Колумбія – безпечні, турботливі і впорядковані школи», «Різноманітність у школах провінції Британська Колумбія», «Створення середовища: навчання з різноманітності і соціальної справедливості через навчальну програму K-12». Міністерство освіти провінції Манітоба також приділяє значну увагу питанням полікультурного виховання та здійснює його підтримку на законодавчому рівні, що підтверджують документи «Полікультурна освіта: політика 90-х ХХ століття», «Приналежність, навчання і зростання: від дошкільного закладу до 12 класу план дій для забезпечення етнокультурної рівності», «Різноманітність і рівність в освіті: план дій з етнокультурної рівності», «Життя після війни: освіта як процес зцілення біженців, потерпілих від війни дітей», «Формування надії: навчальні розповіді іммігрантів», «Відповідь на релігійну різноманітність у школах провінції Манітоби: рекомендації для педагогів».

Аналіз нормативно-правової бази полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади свідчить, що законодавча підтримка полікультурного виховання на федеральному та провінційних рівнях є ґрунтовною, хоча вона відрізняється у формі та змісті у провінціях, але має спільну місію – визнання різноманітності культур, забезпечення освіти для повноцінної участі в житті суспільства, для культурного, лінгвістичного розвитку та міжкультурного взаєморозуміння.

З'ясовано, що метою полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади є виховання особистості, здатної повноцінно реалізувати свої можливості та досягнути високого рівня розвитку, набуття нею знань, вмінь і стратегій підтримки міжперсональних і міжгрупових відносин, необхідних для функціонування в плюралістичному суспільстві; виховання позитивного ставлення до членів інших етнокультурних груп.

Під час дослідження виявлено, що досягнення мети полікультурного виховання в шкільній освіті Канади спрямоване на вирішення таких завдань:

припинення дискримінації та пригнічення через дослідження сучасних нормативно-правових документів колоніального минулого; створення рівних можливостей для полікультурного виховання всіх учнів; врахування різних національних і соціальних факторів у полікультурній освіті; формування в учнів досвіду взаєморозуміння і поваги до різних культур; активне залучення соціальних та громадських інституцій до здійснення полікультурного виховання дітей і молоді; стимулювання громадянської активності молоді через виховання соціальної справедливості в освіті.

Вивчення та аналіз змістово-методичного забезпечення полікультурного виховання в канадських загальноосвітніх навчальних закладах дає підстави стверджувати, що його зміст передбачає повноцінний розвиток всіх учнів незалежно від їх національних відмінностей; надання права на відмінність; відсутність привілейованої домінуючої культури в навчальному плані; створення умов для органічного поєднання полікультурного виховання із загальною культурою; створення нового виховного простору, в якому школа об'єднує в одне ціле всі групи меншин та домінуючу групу.

Встановлено, що у навчальних планах канадських шкіл немає спеціальної освітньої галузі чи предмета «Полікультурне виховання», проте воно пронизує зміст навчальних програм усіх шкільних дисциплін. Навчальні програми враховують різноманітність етнічних груп, яка представлена в сім'ях, громадах, провінції, нації і світі. Оскільки володіння однією з офіційних мов Канади є обов'язковою для досягнення успіху в школі і за її межами, провінція Британська Колумбія, зокрема, надає додаткові послуги учням, для яких англійська мова не є рідною мовою. Школи Британської Колумбії розробляють стратегії для вироблення в учнів досвіду взаєморозуміння і формування поваги до різних культур, вживають заходів для боротьби з расизмом. Проведений аналіз навчальних програм із суспільних наук (social studies education) виявив чіткий передбачений прогрес від знання про різноманітність через прийняття і повагу до справедливості.

Виявлено, що у здійсненні полікультурного виховання в шкільній освіті Канади використовують різноманітні організаційні форми, серед яких *масові*: свята, загальношкільні збори, суботники, тематичні тижні, фестивалі, олімпіади, виставки та ін.; *групові*: уроки, лекції, гуртки, клуби, класні години, екскурсії, ігри-подорожі, творчі майстерні, дослідницькі лабораторії та ін.; *індивідуальні*: громадські доручення (черговий, санітар, журналіст та ін.), дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівські проекти або дослідження; індивідуальні завдання, індивідуальна підготовка і участь у конкурсах, вікторинах та ін. Зокрема полікультурний клуб є однією із найбільш ефективних форм полікультурного виховання в позаурочній виховній роботі. Ці клуби пропонують культурну підтримку та заохочують ідентичність серед учнів груп меншин. Невід'ємним засобом впровадження полікультурного виховання є полікультурна література, яка допомагає учням в розумінні культурних відмінностей та визнанні етнічних подібностей.

У процесі полікультурного виховання в школах Канади вчителі активно використовують традиційні та інтерактивні методи виховання та навчання, які сприяють продуктивній й ефективній педагогічній взаємодії в класі, де навчаються учні різних національностей, представники різних культур. Зокрема, це такі методи: переконування, дискусія, бесіда, розповідь, кооперативне викладання, метод проектів, глобальної перспективи, усвідомлення цінностей, набуття життєвого досвіду, діалогу / обговорення, метод Сократа, рольових ігор, вправління у вчинках.

Встановлено, що в Канаді здійснюється цілеспрямована підготовка вчителів до полікультурного виховання учнів у різних типах шкіл. Основними завдання полікультурної освіти майбутнього вчителя є: оволодіння студентами знаннями про культурну різноманітність світу; формування уявлень про культурні відмінності як джерело суспільного прогресу та самовдосконалення; виховання поважного ставлення до рідної культури; стимулювання пізнавального інтересу до інших культур; розвиток знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування.

У канадських вишах, які здійснюють підготовку вчителів, передбачено вивчення окремих дисциплін, які розглядають теоретико-методичне забезпечення полікультурного виховання, включення окремих аспектів полікультурного виховання в інші дисципліни та проходження навчально-виробничої практики у полікультурному середовищі, що сприяє застосуванню здобутих теоретичних знань на практиці.

З'ясовано, що зміст полікультурної підготовки вчителів відрізняється залежно від типу вищого закладу освіти, визначених цілей, його місцезнаходження, культурною різноманітністю студентів тощо. Бікультурна освіта, яка активно розвивається у канадській вищій школі, допомагає полікультурним студентам у вивченні мови й набутті навичок, необхідних для комфортного існування у домінуючій культурі та підтримки власної культури, адже полікультурність – важлива складова людського досвіду, через який майбутні вчителі навчаються не тільки жити і працювати в полікультурному середовищі, а й виховувати учнів.

Матеріали 2 розділу представлено в наукових публікаціях автора [72], [73], [74], [75], [76], [79].

РОЗДІЛ 3 УЗАГАЛЬНЕННЯ КАНАДСЬКОГО ДОСВІДУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

3.1. Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті України

У 40-х роках ХХ століття міжнародні організації в основу своєї політики закладають визначення полікультурності сучасного світу. Згідно з «Загальною декларацією прав людини», ухваленої ООН, усі цивілізації можна поділити на полікультурні та монокультурні. Перші з них виникають у процесі загарбницьких воєн та великих переселень народів. Історичними прикладами полікультурних цивілізацій були Османська імперія, Арабський халіфат, Російська імперія. Прикладами сучасних полікультурних спільнот є США, Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Російська Федерація та Канада.

Україна належить до держав із полікультурним середовищем, що формувалося на її теренах протягом віків. Крім того, воно об'єднує людей різних національностей з усіма формами взаємодії та взаємовпливів.

Декларація про державний суверенітет України, прийнята 16 липня 1990 року поклала початок першим практичним крокам на шляху до створення сучасної незалежної Української держави, проголосивши Україну «суверенною національною державою». Це викликало стурбованість в Україні та за її межами, бо національна держава в багатьох асоціювалася з націоналістичною в негативному розумінні цього слова [25].

За таких умов, враховуючи досвід інших держав і прагнучи запобігти посиленню напруженості в міжнаціональних стосунках, Верховна Рада України 1 листопада 1991 року прийняла Декларацію прав національностей України. Декларація гарантувала всім народам, національним групам, усім громадянам, які проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права. У цьому документі підкреслюється, що

представники народів та національних груп обираються на рівних правах до органів державної влади всіх рівнів, займають будь-які посади в органах управління, на підприємствах, в установах та організаціях [97].

Національно-етнічний чинник відображено і в Конституції України від 28 червня 1996 року. На проведення зваженої і толерантної міжнаціональної політики та досягнення міжнаціональної, міжетнічної злагоди в українському суспільстві спрямована 11 стаття Конституції України, відповідно до якої «держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» [41].

Після проголошення незалежності України сформовано якісно новий правовий статус національних меншин, механізм захисту та забезпечення, систему нормативних та інституційних гарантій реалізації їхніх прав. Права національних меншин визнаються невід'ємною складовою цілісної системи прав і свобод людини в Україні.

Відносини, які виникають під час реалізації громадянами України прав і свобод, пов'язаних з їхньою належністю до національних меншин, регулюють Конституція України, Закон «Про національні меншини в Україні», прийняті на їх підставі інші законодавчі акти, міжнародні договори України.

У Законі України «Про національні меншини в Україні» від 25 червня 1992 року [62] проголошено, що Україна гарантує своїм громадянам, незалежно від їхнього національного походження, рівні політичні, соціальні, економічні та культурні права і свободи, підтримує розвиток національної самосвідомості й самовиявлення. Усіх громадян України держава захищає на рівних підставах. При забезпеченні прав осіб національних меншин держава враховує, що вони є невід'ємною частиною загальноновизнаних прав людини.

Головними принципами правового статусу національних меншин в Україні є визнання та повага прав окремої особи, прав національних меншин

та прав будь-яких інших національно-етнічних спільнот; рівні права національних меншин; неприпустимість дискримінації національних меншин, прояви расизму, ксенофобії, антисемітизму; визнання багатоетнічності, багатомовності, полікультурності здобутком людства, ознакою багатства суспільства; толерантність, тобто психологічна налаштованість на доброзичливість, неупереджене ставлення до національних меншин; універсальність та неподільність прав національних меншин; невід'ємність прав національних меншин; взаєморозуміння, взаємодія та співробітництво національних меншин між собою та з титульною нацією; вирішення непорозумінь, міжнаціональної напруженості та будь-яких проблем і конфліктних ситуацій виключно шляхом діалогу; державна підтримка розвитку малих народів та національних меншин.

Україна робить суттєві кроки в імplementації міжнародно-правових стандартів статусу національних меншин. Так, 9 грудня 1997 року Верховна Рада України ратифікувала Рамкову конвенцію про захист національних меншин [68], а 15 травня 2003 року – Європейську хартію регіональних мов або мов меншин. Відповідно до Конституції України, обидва документи є частиною національного законодавства. Статті, про захист прав нацменшин є невід'ємними атрибутами всіх договорів про добросусідство, дружні відносини та співробітництво, укладених Україною з державами-сусідами.

Міжнародно-правові стандарти про права національних меншин повною мірою відображені і в українському законодавстві. Зокрема, у Декларації прав національностей України поряд з гарантіями рівноправності та заборонаю дискримінації закріплено комплекс прав усіх національностей, у тому числі й національних меншин: право на збереження їх традиційного розселення та існування національно-адміністративних одиниць; право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання й поширення інформації; право сповідання своєї релігії, використання своєї національної символіки, відзначення національних свят, участі в традиційних обрядах своїх народів;

право на охорону пам'яток історії та культури народів і національних груп; право створення своїх культурних центрів, товариств, земляцтв, об'єднання; право на вільні контакти зі своєю історичною батьківщиною [24].

Наведений вище перелік прав національних меншин було підтверджено й розвинуто в Законі України «Про національні меншини в Україні». Цим законом було закріплено права національних меншин на збереження життєвого середовища в місцях їх історичного й сучасного розселення; вільного вибору та відновлення національності; на національні прізвище, ім'я, по батькові та на їх відновлення; запис у паспорті лише імені та прізвища, а у свідоцтві про народження – ім'я батька і матері, якщо в національній традиції немає звичаю фіксувати «по батькові»; вільно встановлювати і підтримувати зв'язки з особами своєї національності та їх громадськими об'єднаннями за межами України, отримувати від них допомогу для задоволення мовних, культурних, духовних потреб; брати участь у діяльності міжнародних неурядових організацій.

У Законі спеціально відзначено, що участь або неучасть громадянина України, який належить до національної меншини, у громадському об'єднанні національної меншини не може бути підставою для обмеження його прав. Державні органи повинні сприяти діяльності національних громадських об'єднань, які діють відповідно до чинного законодавства.

Закон України «Про національні меншини в Україні» передбачає право національних громадських об'єднань висувати своїх кандидатів у депутати на виборах органів державної влади відповідно до Конституції України, законів про вибори народних депутатів України і депутатів місцевих рад. Однак чинне виборче законодавство України дає змогу громадянам України висувати кандидатів на загальнодержавних і місцевих виборах тільки у двох формах: через політичні партії та блоки або шляхом самовисування.

Згідно зі ст. 6 Закону України «Про національні меншини в Україні» держава гарантує всім національним меншинам право на національно-культурну автономію. Національно-культурною автономією називають таку

форму національного самовизначення представників певної національно-етнічної спільноти в межах окремої держави, яка базується на екстериторіальних засадах і не пов'язана зі створенням національних адміністративно-територіальних утворень та передбачає проведення комплексу заходів, спрямованих на збереження і розвиток національної самобутності, мови, культури, звичаїв, традицій та інших національно-культурних цінностей. Право на національну культурну автономію за чинним Законом України «Про національні меншини в Україні» включає в себе комплекс прав, серед яких право на користування і навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, право на розвиток національних культурних традицій, використання національної символіки, право на відзначення національних свят та сповідання своєї релігії, право на задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації, створення національних культурних і навчальних закладів та будь-яку іншу діяльність, що не суперечить чинному законодавству.

Разом з тим, як відомо, не може бути прав без обов'язків. Тому чинне законодавство покладає на громадян України всіх національностей, в тому числі й на представників національних меншин, зобов'язання дотримуватися Конституції та законів України, оберігати суверенітет і територіальну цілісність держави, знати та поважати мову, культуру, традиції, звичаї, релігійну самобутність українського народу.

Закон України «Про охорону дитинства» (2012) встановлює основні засади державної політики у цій сфері й проголошує, що «всі діти на території України, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного, етнічного або соціального походження, майнового стану, стану здоров'я ... або будь-яких інших обставин, мають рівні права і свободи, визначені цим Законом та іншими нормативно-правовими актами» [29, с. 223 – 227].

Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначена основна мета національного виховання – «набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді, незалежно від національної приналежності, особистісних рис громадян Української держави, ... прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну» [61, с. 15].

Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002) наголошує на необхідності «виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, ... збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжнаціональних відносин» [63, с.2].

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) [64] зазначено, що пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та *толерантності*.

У «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015) [42] зазначено, що в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України.

Національно-патріотичне виховання не повинно прищеплювати ідеї культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима

власної культури. Ця Концепція виходить із ідеї об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що є загальним надбанням, забезпечують їхній усебічний соціальний та культурний розвиток. Українська держава заперечує будь-які форми дискримінації, підтримуючи всі мови і культури, що зазнали такої дискримінації в часи колоніальної залежності України.

У концепції наголошено, що на сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого та проведення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей: повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність усіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

В мету патріотичного виховання включено систему виховних завдань, серед яких є формування *толерантного ставлення* до інших народів, культур і традицій.

Патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як: дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, урахування вікових та індивідуальних особливостей.

Серед власних принципів патріотичного виховання, що відображають його специфіку, на увагу заслуговує: принцип полікультурності, який передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та

учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської; принцип міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури, та культури народів, що живуть в Україні.

Аналіз нормативно-правової бази свідчить, що в основних документах регулювання відносин в державі, велика увага приділяється правам національних меншин та сповідаються принципи неприпустимості дискримінації національних меншин, проявів расизму, ксенофобії, антисемітизму; визнання багатоетнічності, багатомовності, полікультурності здобутком людства, ознакою багатства суспільства; толерантності, тобто психологічної налаштованості на доброзичливість, неупереджене ставлення до національних меншин; універсальність та неподільність прав національних меншин; невід'ємність прав національних меншин; взаєморозуміння, взаємодії та співробітництва національних меншин між собою та з титульною нацією; вирішення непорозумінь, міжнаціональної напруженості та будь-яких проблем і конфліктних ситуацій виключно шляхом діалогу; державна підтримка розвитку малих народів та національних меншин.

Означені принципи знайшли своє відображення в документах освітньої спрямованості, а саме: «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)», «Національна доктрина розвитку освіти в Україні» (2002) Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) та «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015).

Попри те, що в кожному документі зазначається виховання толерантного ставлення до інших народів та культур, відсутня окрема концепція полікультурного виховання.

Отже, сьогодні ще не створено ідеальної моделі організації полікультурної освіти, не визначено сутність її важливої складової – полікультурного виховання. У найзагальнішому розумінні полікультурність – це формування планетарного мислення, сприйняття світу в його різноманітних проявах, формах існування мов, культур, поглядів, що передбачає наявність у людини гуманістичного світогляду, таких якостей, як толерантність, вміння вести діалог на рівних правах, взаємоповага. Ці ідеї знаходять відображення в різноманітних гуманістично спрямованих течіях, що висувають за мету виховання в душі поваги прав людини в ім'я миру і розвитку, надання глобальної освіти, реалізацію полікультурного виховання.

Українська дослідниця І. Лощенова, широко аналізуючи відомі сьогодні концепції полікультурної освіти, акцентує увагу на тому, що основними її завданнями є розвиток пізнавальних та невербальних умінь і навичок, які дають змогу вступати в контакт з іншими культурами та їхніми носіями. Пов'язуючи полікультурну освіту з підвищенням рівня освіченості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі, дослідниця виокремлює чотири її функції: формування в тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурної різноманітності для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння [46, с. 73].

Завдання школи полягає в тому, щоб не тільки ознайомити дітей з різними етнокультурами, а й навчити їх жити у співтоваристві, де утворюються нові складні конгломерати. Найоптимальнішими формами такої роботи можуть бути дискусії, диспути, дебати з тих чи інших проблем поліетнічного суспільства. У процесі роботи учні набувають можливостей усвідомити хибність своїх стереотипів і упереджень, підвищити рівень поінформованості, співвіднести власне ставлення до інших культур з

поглядами і думками однолітків; навчаються знаходити компромісні рішення, оволодівають навичками критичного мислення, ведення діалогу.

З метою підвищення ефективності полікультурної вихованості учнів О. Галай пропонує звертатися до вивчення національних традицій, оскільки в їх змісті «відображаються певні елементи національної історії та культури. У змісті традицій завжди можна знайти моральні імперативи, що опосередковано спрямовані на регламентацію життєдіяльності людей відповідно до інтересів різних соціальних груп» [16, с. 321]. Тому організація, форми і методи навчання та виховання молодого покоління «мають враховувати тисячолітню історію, споконвічні культурно-історичні традиції народу на основі національної культури, збагачення кращими досягненнями загальнолюдської культури, яка з найдавніших часів ґрунтується на таких максимах, як «не вбий», «шануй людське життя як найвищу цінність», «допомагай тим, хто потрапив у біду, слабкому, хворому», «не бажай ближньому того, чого не бажаєш собі» [16, с. 323].

До проблеми полікультурного виховання через формування у школярів культури міжнаціонального спілкування звертається В. Присакар [60]. Ґрунтуючись на теоретичних і прикладних дослідженнях, автори виокремлюють основні компоненти цього феномену, які мають ураховуватися у змісті навчально-виховного процесу. До них вони відносять: виховання почуття належності до єдиного багатонаціонального народу України, відповідальність за долю поліетнічної батьківщини; формування національної самосвідомості, почуття загальнонаціональної гордості й утвердження їх як головних принципів виховання; сформованість психічних установок на повагу, терпимість до людей із іншими звичками, іншим менталітетом і насамперед до тих, чії представники входять до контактуючих національних груп; усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання як зневажливого ставлення до національних почуттів і традицій, так і їх абсолютизації; подолання проявів національного нігілізму та націонал-шовінізму, усунення причин, що їх

породжують; утвердження духовності, поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей [60, с. 66].

Досліджуючи проблеми естетичного виховання учнів, В. Ковтун наголошує на необхідності дотримання принципу полікультурності, який може забезпечити розуміння того, що національне і загальнолюдське – дві сторони єдиного цілого. Це відбувається тому, що «загальнолюдське функціонує і розвивається завдяки національному, в якому відображається зв'язок часів та поколінь в історичному розвитку людства. Єдність національного та загальнолюдського стимулює розвиток кожної нації та людства в цілому, а гармонія між ними забезпечує найвищий рівень духовності» [38, с. 33].

Звертаючись до розгляду шляхів удосконалення виховного процесу на засадах співвідношення національного та загальнолюдського аспектів культури, В. Ковтун визначає такі його основні напрями: вивчення культурних надбань національної меншості; відображення розвитку світової культури у взаємозв'язку та взаємозбагаченні різних культур; розкриття спільності моральних ідеалів у різних культурах (орієнтація на добро, милосердя, суверенність особистості, турбота про мир тощо).

Багато дослідників розглядають і окремі аспекти полікультурного виховання. Так, І. Бех, аналізуючи особливості формування в дитини почуття цінності іншої людини, звертає особливу увагу на те, що «витоки відчуженості, відсутність толерантних, шанобливих, дружніх взаємин як психологічної основи зміцнення людиною людини варто шукати в тому способі її життя, а отже, в соціальних та індивідуальних стосунках, які культивувалися протягом останніх століть новоєвропейською культурою, і до якої, хочемо ми чи ні, маємо пряму причетність» [6, с.16].

Ґрунтуючись на такому розумінні проблем виховання сучасних дітей, науковець висловлює думку про те, що розвинене ставлення до іншої людини (в тому числі й до людини іншої національності, іншої культури) означає «по-перше, прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості й горю,

по-друге, бажання її зрозуміти, по-третє, всіляке сприяння досягненню нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності» [6, с.17].

Основним предметом дослідження О. Чебан є формування національної свідомості в контексті духовних цінностей поліетнічного соціуму. На основі аналізу співвідношення національних і загальнолюдських цінностей автор стверджує, що «загальнолюдські цінності є тими імперативами, регуляторами, які спрямовані на збереження життя людини взагалі і через неї на збереження соціуму, тому що кожна конкретна людина має своє реальне буття в суспільстві взагалі (людстві), а людство – у кожній конкретній людині» [93, с. 84].

На думку В. Бойченко, «цінність людського життя є тією підвалиною, на основі якої можливий діалог між різноманітними культурними традиціями і системами цінностей. Увійти в загальнолюдське, глибоко й різнобічно пізнати й прийняти його можна лише крізь призму національного. Тобто формування повноцінної особистості без орієнтації на загальнолюдські та національні цінності не тільки не можливе, а й досить ефемерне. Адже саме ці цінності є своєрідними показниками світогляду, політичної, соціальної і духовної культури людини» [12].

Дослідниця А. Солodka провела аналіз шкільних програм із предметів гуманітарного циклу: історії, української мови, української літератури, іноземної мови, зарубіжної літератури, та курсів «Людина і суспільство» і «Зарубіжна художня культура» з метою отримання уявлення, наскільки досліджуваний навчальний матеріал відповідає полікультурним принципам виховання і освіти і як могли б виглядати «полікультурні» програми і підручники [84].

У Програмі «Історія України. Всесвітня історія» (5 – 11-ті класи) – [84] вказується, що паралельне і синхронне вивчення історії України та всесвітньої історії має сприяти: вихованню суспільної свідомості, честі, гідності в гармонійному поєднанні національних і загальнолюдських цінностей, ствердженню ідеалів гуманізму, демократії, добра і

справедливості; толерантному, неупередженому сприйняттю і доброзичливому ставленню до інших народів, груп та особистостей; розвитку творчого мислення, формуванню власної думки і критичного ставлення до інформації; виявленню і розвитку здібностей учнів; розвитку в учнів інтересу і поваги до історії і культури свого та інших народів, бажання зберегти і примножити культурну спадщину своєї країни і всього людства [84, с. 4].

Отже, реальна полікультурність України, роль різних етносів, які здавна населяють її територію, у шкільних програмах розкриті недостатньо і поверхово. Проігноровано або згадано побіжно зовнішні культурні впливи. Часто такі впливи оцінено негативно.

Шкільні підручники побудовані так, що після опанування курсу історії у випускника не сформовано достатнє уявлення про Україну як полікультурну країну і про світ як систему полікультурних цінностей. Тому необхідно зробити полікультурний акцент, який яскравіше висвітлював би визнання єдиних гуманітарних цінностей, спільної цивілізації, взаємозалежності націй і незаперечності внеску різних цивілізацій і культур у світову спільноту.

Курс «Людина і суспільство» безпосередньо перегукується з цілями і завданнями полікультурного виховання старшокласників – гармонізацією людських стосунків [66].

Завданнями курсу є: відкритість, спрямована на вироблення антидогматичного мислення, здатності сприймати будь-яку нову інформацію і ставитися без упереджень і з розумінням до різних поглядів, а також цінностей, які представляють різні світові культури; органічне поєднання локального і глобального, передбачає взаємозв'язок індивідуального і видового, регіонального і загальнонаціонального, національного і загальнолюдського; формування толерантності в людських взаєминах, прагнення і вміння будувати на розумній морально-правовій основі свої взаємини з навколишнім світом та іншими людьми.

Реалізації цих завдань сприяє вивчення таких тем, як: «Декларація прав людини»; «Цінність і краса людини»; «Мова як засіб спілкування»; «Духовний світ людини».

Більш виражену полікультурну спрямованість має Програма для середньої загальноосвітньої школи «Зарубіжна література у 5 – 11 класах» [30].

У виборі творів перевагу надають текстам, які розкривають красу і цілісність світу як такого, прищеплюють терпиме і зацікавлене ставлення до всіх існуючих форм життя, інших способів мислення, культур, естетико-філософських і релігійних систем [30, с. 4].

Основою методичного аспекту викладання зарубіжної літератури є діалог: діалог із твором, діалог із минулим. Міжпредметні і міжлітературні зв'язки розкривають літературний твір у різноманітних співвідношеннях з іншими реаліями культурного життя.

Особливе значення в програмі набуває народознавчий аспект. Учителю необхідно закріпити у свідомості учня національну неповторність різних народів не тільки через художні тексти, а й через музику, художнє і декоративне мистецтво, театр, кіно, архітектуру, скульптуру.

Нові напрямки і течії світової літературі, наприклад полікультурність, розглядаються в культурно-історичному контексті як засоби створення загальнолюдських духовних цінностей, як продовження ноосфери.

Однак, незважаючи на великий потенціал цієї програми для полікультурного виховання, часткова представленість регіонів світу в літературних творах не створює в школяра повноти картини різноманітності культур.

Старшокласники можуть розширити знання про культури світу, оволодівши курсом «Зарубіжна художня культура світу» (автор – Н. Миропольська) [51].

Змістову структуру курсу зарубіжної художньої культури світу забезпечено відповідно до культурних регіонів світу, позначених ЮНЕСКО,

тому учні мають можливість познайомитися з особливостями національної культури того чи іншого народу як автономного у складі цілого, яке має певні індивідуальні риси і розвивається за власними законами. Це допоможе їм зрозуміти, що будь-яка автономність зазнає значного впливу інших культур, збагачується і набуває цілісності саме завдяки цим зв'язкам.

Так, наприклад, при розгляді Європейського культурного регіону (10-й клас) учитель повинен познайомити учнів з особливостями розвитку культури Греції, Італії, Франції, Іспанії, Англії, Німеччини, Нідерландів, Австрії, слов'янських країн. Старшокласники отримують знання про культурний розвиток народів і простежують, коли і як відбувалася їх взаємодія, виявляють причини, які зумовили зв'язки між цими культурами. Учні приходять до висновку про їх спільність і самобутність.

Унікальність, самобутність національних культур створюють неповторний образ і колорит культурних регіонів, до яких вони належать [84, с. 39].

Програма з англійської мови принцип полікультурності виокремлює як один із основних принципів, на основі якого інтегрується національна освіта в світову [65, с.4].

Програма вказує, що оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції, зміст якої можна уявити як сукупність складових міжкультурного іншомовного спілкування: мовна компетенція; соціокультурна та соціолінгвістична компетенції; дискурсивна компетенція; стратегічна компетенція.

Усі названі види компетенцій включають вміння вибирати і використовувати мовні форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях, вміння враховувати культурні особливості, правила словесної і невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування. Учитель повинен дати можливість учням вивчати іноземну мову як «скарбницю культури та соціокультурної інформації, як основний спосіб

міжкультурного спілкування» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 4].

Основною стратегічною метою навчання іноземним мовам є комунікативний підхід, який передбачає оволодіння іноземною мовою для міжкультурного спілкування шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових.

Отже, проведений А. Солодкою аналіз показав різну ступінь представлення полікультурного компонента в програмах і підручниках із гуманітарних предметів, хоча співвідношення основних аспектів полікультурного виховання і навчання потребує теоретичного переосмислення і вимагає серйозного аналізу можливих шляхів реалізації і включення його в навчально-виховний процес.

3.2. Моніторинг стану полікультурного виховання у навчальних закладах України та рекомендації щодо використання в них канадського досвіду полікультурного виховання

Під час роботи над дисертаційним дослідженням нам важливо було з'ясувати сучасний стан полікультурного виховання у шкільній освіті України.

У підрозділі 3.1 ми здійснили огляд нормативно-правової бази та дослідження полікультурного виховання в Україні, які були здійснені українськими науковцями. У цьому ж підрозділі ми маємо на меті проаналізувати навчальні програми з усіх предметів, які викладаються у середній школі та провести емпіричне дослідження серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз програм навчальних дисциплін 2015 року показав, що у програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання у 5-9 класах, одним із завдань є – формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських

ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу і людства загалом.

Навчальний матеріал основної школи розподіляється відповідно до курсів української мови для 5, 6, 7, 8 і 9 класів разом з вимогами до рівнів мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної компетентностей учнів зазначених класів.

Кожен із курсів для певного класу складається з чотирьох змістових ліній (мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної, або стратегічної), які подаються у формі таблиць. У мовленнєвій і мовній змістових лініях основними є три колонки: в одній з них подано зміст навчального матеріалу, а в двох інших відповідно – вимоги до рівнів мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної компетентностей учнів і кількість годин, що виділяється на вивчення певної теми.

Для нашого дослідження інтерес представляє соціокультурна змістова лінія, яка є засобом опанування національних, загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум. Наповнення цієї змістової лінії здійснюється на основі відбору соціокультурних відомостей освітніх галузей «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», а також інших освітніх галузей. Ця змістова лінія передбачає добір, опрацювання й конструювання тематично й стилістично орієнтованих текстів, що забезпечать розвиток комунікативних умінь і навичок (соціокультурна компетентність). Зауважимо, що окремо години на реалізацію цієї змістової лінії не виділяються.

Добір навчального матеріалу й організація вивчення української мови в основній школі здійснюється на основі застосування й поєднання основоположних дидактичних і методичних принципів, що наводяться нижче.

Зокрема принцип взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку передбачає наявність у змісті й процесі навчання української мови таких елементів, які забезпечують гармонійну реалізацію визначених цим принципом основних загальноосвітніх функцій навчального предмета. Так, окрім навчальної функції, що є провідною, добором системи текстів, тематично визначених соціокультурною змістовою лінією, а також системою передбачених програмою усних і письмових висловлювань має здійснюватися цілеспрямоване патріотичне, морально-етичне, екологічне, естетичне виховання учнів, які, зокрема, мають засвоїти, що на них лежить глибока відповідальність за збереження, подальший розвиток української мови й культури як перед нашим народом, так і перед іншими націями світу, а також глибоко усвідомити, що їхня мовленнєва діяльність обов'язково має бути носієм добра, а для цього потрібно виробляти звичку оцінювати її з погляду відповідності загальнолюдським моральним нормам і естетичним критеріям. При цьому розвивальний вплив під час сприймання чужого мовлення й створення власних висловлювань буде тим вищий, чим послідовніше актуалізуватиметься зміст діяльнісної змістової лінії програми й чим активнішою буде участь учнів у цьому процесі.

Принцип демократизації й гуманізації навчання мови полягає в здійсненні методики партнерського співробітництва вчителя й учня задля досягнення визначеної програмою й прийнятої обома суб'єктами навчання освітньої мети. Це означає, що вчитель будує стосунки з учнями й учні між собою на основі толерантності, взаємної довіри, теплоти, сердечності, високо поціновує й заохочує щирі прояви інтелектуальної й емотивної діяльності школяра, що знаходять відображення у таких категоріях, як самостійність, патріотизм, потяг до істини, до прекрасного, душевність, людяність, добротворча спрямованість, вірність заповітам предків, любов до природи тощо і які виявляються не лише на словах, а й підкріплюються відповідними вчинками. Дотримання цього принципу утворює якісні світоглядні,

морально-етичні, духовні зрушення в освітній культурі українського суспільства.

Соціокультурний принцип вимагає вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної і яскравої культури, відображеної в міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, у творах красного письменства, а також акумульованої в перекладних літературних творах культур інших народів, трансформація учнем відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду, що здійснюється у процесі підготовки усних і письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів, у власний погляд на життя, переконання, світоглядні настанови, ідеали, у знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості. З цією метою ретельно добираються, конструюються й систематизуються тексти з виразним виховним спрямуванням і відповідна тематика творчих робіт, що передбачає формування патріотичних, морально-етичних, екологічних переконань і естетичних смаків.

Орієнтовний зміст навчального матеріалу: Я і українська мова й література. Я і Батьківщина, національна історія і культура (звичаї, традиції, свята, культура взаємин). Я і мистецтво (традиційне й професійне). Я і ти (члени родини, друзі, товариші). Я і ми (класний колектив, народ, людство). Я як особистість. Українська мова серед інших мов. Розвиток української мови. Україна, її географічне положення, природні багатства. Природа різних регіонів України. Україна – від часів Київської Русі до сучасності. Український національний характер. Основні галузі господарства: ремесла й народні художні промисли. Взаємозв'язок матеріальних і духовних цінностей української культури. Найвидатніші постаті вітчизняної й світової культури. Забезпечення спадкоємності поколінь. Збереження сімейних цінностей, реліквій, ідеалів. Культурогенна форма життєдіяльності сучасної сім'ї.

Життєвий і професійний вибір особистості. «Спочатку було Слово...», «Творчість народу в слові». «Я вірю в майбутнє твоє, Україно!». «Історична доля мого рідного народу». «Туристична привабливість України». «Естетика довкілля». «Світ про Україну». «Загальнолюдські цінності». «Рукотвори». «Світ живопису». «Художнє ковальство». «Дива архітектури». «Сучасний дизайн». «Світлини». «Береться мудрість не із заповітів». «Краса людських взаємин». «Творімо добро». «Читацькі смаки». «Професія і характер». «Життєвий вибір». «Доброчинність». «Гармонійне спілкування». «Світ наших уподобань». «Громадянська позиція». «Молодь і сучасність». «Найважче – це творення самого (самої) себе».

Учень /учениця: сприймає, аналізує, оцінює прочитані чи почуті відомості й добирає та використовує ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети; використовує українську мову як засіб формування ціннісної позиції щодо громадянського патріотизму, любові до Батьківщини й української природи, почуття гордості за свою країну, поваги до її історії, культури й історичних пам'яток, сімейних цінностей, визнання цінності здоров'я свого й інших, оптимізм у сприйманні світу; усвідомлює роль морально-етичних норм; готовий і здатний застосовувати їх стосовно дорослих і ровесників у школі, позашкільному житті, дома, суспільно корисній діяльності.

У програмі з української літератури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів мету освітньої галузі «Мови і літератури» сформульовано як «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентностей, *гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій*».

Українська література також є потужним носієм ідентичності нації, її генетичного коду. Тому в контексті світових процесів глобалізації, індивідуальному національному самоусвідомленні, самозбереженні й

самоствердженні її роль незаперечна й важлива. Виховання свідомого українця повинно базуватися на історичних і культурних знаннях, традиціях, на переосмисленні сучасного досвіду на основі загальнолюдських цінностей. Ознайомлення з художнім твором, усебічний аналіз змістової, жанрової та естетичної специфіки наблизять учнів до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприйняття та самоідентифікації.

Серед завдань увага приділяється формуванню гуманістичного світогляду, принципів патріотизму й толерантності, розвитку духовного світу, утвердження загальнолюдських морально-етичних орієнтирів і цінностей; сприянню національному самоусвідомленню і стійкому відчуттю приналежності до культурної світової спільноти; вивченню української літератури в національному і світовому культурологічних контекстах.

Результати навчання передбачають формування такого покоління молоді, яке буде здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір; матиме необхідні знання, навички й компетентності для інтеграції в ринкове суспільство на різних рівнях; для повноцінного утвердження себе в глобалізаційному світі; буде здатним до навчання упродовж усього життя.

У програмі з української літератури втілено ключові компетентності, які сприятимуть розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті. Вивчення в загальноосвітній школі предмета «Українська література» забезпечує реалізацію цих компетентностей у таких напрямках: соціальні компетентності (активна участь у суспільному житті; здатність знайти, зберегти і розвинути себе як особистість; розвиток комунікативних якостей; здатність розв'язувати проблеми; формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів).

Відповідно до Державного стандарту зміст літературного компоненту в основній школі, зокрема й предмету «Українська література», спрямовано на розкриття за допомогою літератури національних і загальнолюдських цінностей, на формування гуманістичного світогляду особистості, розширення її культурно-пізнавальних інтересів; на виховання поваги до

звичаїв, традицій українського народу, толерантного ставлення до культури інших народів.

Отже, навчально-виховний процес уроків української літератури передбачає формування цілісного уявлення про неї як про важливий складник національної культури, підвищення загального рівня культури майбутнього національно свідомого покоління, розвиток його творчого, інтелектуального потенціалу, вироблення здорового, повноцінного світогляду, у якому переважатимуть критерії толерантності й патріотизму.

Головна мета вивчення предмета «Зарубіжна література» в загальноосвітній школі – прилучення учнів до здобутків зарубіжної літератури та культури, розвиток творчої особистості (читача), формування в неї гуманістичного світогляду, високої моралі, естетичних смаків, а також якостей громадянина України, який усвідомлює свою належність до світової спільноти.

Серед завдань вивчення зарубіжної літератури в основній школі є формування поваги до різних мов, культур, традицій, толерантного ставлення до всіх рас, народів, народностей і національностей.

Вивчення зарубіжної літератури в 5–7 класах побудовано на поєднанні проблемно-тематичного й жанрового принципів; у 8–9 класах – історико-літературного й жанрово-родового принципів; і тільки у 10–11 класах – історико-літературного й *мультикультурного* принципів.

Культурологічна лінія сприяє усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомленню учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті; висвітленню зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей; розширенню ерудиції учнів, вихованню їхньої загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей.

Варто зауважити, що культурологічна лінія втілена у відповідній рубриці програми «Література і культура» (ЛК), що супроводжує кожний розділ. У рубриці «Література і культура» розкрито зв'язки літератури з іншими видами мистецтва, філософією, міфологією; утілення літературних творів у живописі, музиці, кіно тощо; подано інформацію про літературні музеї, визначні культурні явища різних країн і народів та ін. Зміст цієї рубрики має орієнтовний характер, учитель може на власний розсуд використати запропонований культурологічний контекст, розширити його за рахунок іншого матеріалу.

Варто наголосити, що згідно з Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти всі освітні галузі повинні мати українознавче спрямування, що безпосередньо стосується літературного компонента галузі «Мови і літератури», до якого належить предмет «Зарубіжна література». У зв'язку з цим у рубриці «Україна і світ» висвітлено взаємозв'язки української та зарубіжних літератур, зв'язки зарубіжних письменників з Україною, особливості втілення української теми в їхніх творах, літературні музеї України та інших країн, здобутки українських письменників та перекладачів творів зарубіжних авторів, багатство української мови й літератури на тлі світової культури. Рубрика «Україна і світ» сприятиме національній самоідентифікації учнів, усвідомленню ними національних цінностей та необхідності їхнього збереження й примноження в умовах глобалізації світу. Адже не можливо здійснювати полікультурне виховання в розриві з національним вихованням, адже толерантне та поважне ставлення до інших народів базується перш за все на ідентифікації себе, як громадянина країни, знання власних коренів та національних цінностей.

Отже, вартим уваги є те що, вчитель та учні є повноправними партнерами й учасниками культурного діалогу, який має на меті прокласти їм шлях до цивілізованого світу через здобутки художньої літератури різних країн і народів, слугувати збереженню миру й загальнолюдських цінностей. Проте, ми наголошуємо, що вивчення зарубіжної літератури має будуватись

на полікультурному принципі, відразу з 5-го класу, адже ми переконані, що одного року зовсім не достатньо для здійснення полікультурного виховання.

У програмі «Іноземна мова» для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи закладено загальні компетенції, які складаються з: декларативних знань, що включають знання світу, соціокультурні знання та міжкультурне усвідомлення; соціокультурна компетенція передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності.

Освітня мета передбачає формування в учнів таких особистісних якостей як: оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (країнознавство, лінгвокраїнознавство); залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної) та ін.

Засобами іноземної мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів: позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує; розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Хоча, в програмі мова йде про виховання поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя, але не вказано, що це якраз і є полікультурне виховання, що свідчить про відсутність науково методичної бази з полікультурного виховання.

В програмі зазначається, що оволодіння учнями іноземною мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, вона

розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і *полікультурного* світового простору.

Сучасний розвиток міжнародних зв'язків між державами слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови. Вона є суттєвим елементом культури народу — носія цієї мови і засобом передачі її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, краще розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту.

У навчальній програмі з дисципліни «Географія» зазначено, що пріоритетною метою вивчення географії в основній школі – формування у школярів світоглядного розуміння природи Землі, її географічної оболонки як природного та природно-техногенного середовища, в якому існує людина.

Географія є не тільки джерелом нових відомостей про Землю, а й основою для формування гуманістичного світогляду, виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю, набуття умінь і навичок адаптації до навколишнього середовища, адекватної поведінки в ньому.

Варто зауважити, що серед головних завдань, на які спрямована географічна освіта є: толерантне ставлення до інших народів, повага до природних і культурних цінностей різних регіонів та країн світу, що свідчить про здійснення полікультурного виховання.

Метою шкільної історичної освіти є набуття учнем вільної особистості, відповідального громадянина України, який визнає загальнолюдські та національні цінності й керується ними у власній поведінці, з високим патріотичним почуттям приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, зорієнтованим на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві, толерантного відношення до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, здатної порозумітися з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей.

Зауважимо, що принцип полікультурності враховано при відборі змісту програмового матеріалу, а саме: акцентує увагу на органічній єдності історії, культури, мови, традицій і звичаїв, які забезпечують наступність і спадкоємність поколінь власного народу, а також на потребі шанобливого ставлення до культур і звичаїв інших народів.

Отже, ми дійшли висновку, що у навчальних програмах гуманітарного циклу дисциплін прослідковується лише деякі аспекти полікультурного виховання, при цьому варто зауважити, що прямого його визначення немає.

У навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 № 585) «фізика 7–9 класи» вказано, що фізика є фундаментальною наукою, яка закладає основи світорозуміння на різних рівнях пізнання природи й надає загальне обґрунтування природничо-наукової картини світу. Сучасна фізика, крім наукового, має важливе соціокультурне значення. Вона стала невід'ємною складовою загальної культури високотехнологічного інформаційного суспільства.

Головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості, становленні наукового світогляду й відповідного стилю мислення, формуванні предметної, науково-природничої (як галузевої) та ключових компетентностей.

У програмі підкреслюється, що загальнокультурна компетентність формується під час вивчення історично-наукового матеріалу. Саме в процесі навчання фізики забезпечується становлення наукового світогляду й відповідного стилю мислення учнів, як основи формування активної життєвої позиції в демократичному суспільстві, орієнтованої на загальнолюдські цінності.

Програма з мистецтва для 5 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів. Ключовим для нашого дослідження є компетентнісний підхід, який сприяє формуванню

ключових предметних і міжпредметних компетентностей, насамперед загальнокультурних і художньо-естетичних.

Важливу роль у навчанні математики відіграє систематичне використання історичного матеріалу, який підвищує інтерес до вивчення математики, стимулює потяг до наукової творчості, пробуджує критичне ставлення до фактів, дає учням уявлення про математику як невід'ємну складову загальнолюдської культури. На дохідливіх прикладах слід показувати учням, як розвивалися математичні поняття і відношення, теорії та методи. Ознайомлення учнів з іменами та біографіями видатних учених, які створювали математику, зокрема видатних українських математиків, сприятиме національному і патріотичному вихованню школярів.

Отже, аналіз програм шкільних предметів показав, що аспекти полікультурного виховання розглядаються у змісті окремих предметів, а саме: зарубіжна література, іноземна мова, фізика, історія та географія через соціокультурну змістову лінію, яка є засобом опанування національних, загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум.

Такі предмети як українська мова та література, мистецтво, математика в основному націлені на патріотичне та національне виховання.

Однак, у програмах для 5-9 класів з таких предметів як: інформатика, біологія, хімія, основи здоров'я, трудового навчання, фізична культура не прослідковується полікультурна спрямованість їх змісту.

Варто зазначити, що відповідно до Конституції України державною мовою України є українська мова. Водночас, Конституція уможлиблює вільний розвиток, використання і охорону мов національних меншин, які проживають у державі.

Такими мовами є: «Болгарська мова», «мова Іврит», «Кримськотатарська мова», «Румунська мова», «Словацька мова»,

«Молдовська мова», «Новогрецька мова», «Угорська мова», «Ромська мова», «Російська мова», «Гагаузька мова».

Навчальна програма з дисципліни «Болгарська мова» розроблена для учнів 5 – 9 класів загальноосвітніх шкіл з навчанням українською мовою, в яких вивчається болгарська мова, як предмет.

Викладання болгарської мови в загальноосвітніх школах з контингентом учнів болгарського етнічного походження здійснюється у взаємозв'язку з вивченням державної мови України. Опанування болгарської літературної мови сприяє поглибленню в учнів знань болгарської культури, розширенню їх можливостей у засвоєнні українських та світових культурних цінностей, підвищенню їх загальної культури.

Викладання курсу болгарської мови спрямоване на досягнення таких цілей: сформувати почуття національної свідомості в учнів, виховати почуття патріотизму, поваги до державної та інших мов; прищепити учням інтерес до болгарської культури та традицій болгарського народу; формувати духовний світ дитини, її ціннісні орієнтації та світогляд за допомогою збагачення активної й пасивної лексики; освітньо-виховне значення дисципліни визначається соціальною функцією мови, яка є важливим інструментом людського спілкування, пізнання дійсності та засвоєння болгарської національної культури.

Соціокультурна складова навчання включає в себе ознайомлення учнів з особливостями соціальних і національно-культурних відносин між людьми, розвиток в учнів уміння дотримуватися норм, що регулюють суспільні відносини. Учні знайомляться з тим, що в Україні живуть представники різних етнічних груп, носії різних мов і культур. Учні повинні отримати широкий спектр знань про особливості національної поведінки, спілкування, використання мовного етикету і невербальних сигналів.

Крім того, на уроках болгарської мови основна увага приділяється культурі болгарського народу, відносинам між українською і болгарською культурами.

Важливим завданням соціокультурної складової навчальної програми є формування толерантності, доброзичливого ставлення учнів до представників інших культур, розвиток навичок спілкування з людьми інших національностей. Така діяльність передбачає поглиблену роботу над лексикою, яка відбиває реалії життя народу: назви предметів домашнього вжитку (їжа, одяг, ювелірні вироби тощо), народні звичаї; свята, а також слова, які означають моральні і духовні цінності. Необхідним є аналіз фразеологічних висловлювань, приказок, прислів'їв, формул мовленнєвого етикету, які відображають етнокультурний колорит, показують специфіку національного характеру і побут народу. Для виконання цієї змістової лінії навчання вчителі повинні використовувати тексти про духовну та матеріальну культуру болгарського народу, про його традиції, звичаї, літературу і мистецтво. Зміст соціокультурного блоку включає проблематику та конкретизацію проблематики для кожного класу.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою мова ІВРИТ 5 – 9 класи зазначено, що сучасна школа покликана сприяти відродженню, збереженню та розвитку давньої єврейської мови та культури єврейського народу і водночас забезпечувати гідний рівень володіння державною мовою, що гарантує учням інтеграцію в українське суспільство.

Найбільш значущими напрямками реформування змісту навчання мовам у загальноосвітній школі можна вважати наступне: посилення ролі соціокультурних і лінгвокультурологічних умінь та знань про культуру, народ і країну/и мови, що вивчається та про міжкультурні зв'язки у власній державі, які дозволять учням адекватно представляти культуру свого народу та країни у процесі їх спілкування з представниками інших культур та країн на засадах патріотизму та толерантного усвідомлення й ставлення до інших; розширення кола громадської думки, що сприятиме формуванню свідомого громадянина, який може аргументувати, захищати власну громадянську позицію та поважати і прислухатися до інших поглядів, володіє стратегіями

спілкування у багатоетнічному та демократичному соціумі, вміє належним чином поводитися відповідно до тієї чи іншої соціальної ролі.

Мова іврит вивчається у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою як окремий предмет. На її вивчення у початковій та основній школі передбачається по дві години та тиждень. У старшій школі вивчення мови іврит продовжується на базовому або на профільному рівні. Таким чином, реалізується принцип неперервної освіти з мови іврит у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою, що відповідає сучасним потребам особистості та полікультурного українського суспільства; національної свідомості учнів, а також почуття патріотизму; поваги до державної мови та до мов національних меншин, толерантності у ставленні до представників інших національностей; уміння представляти свою культуру та країну в умовах міжкультурного спілкування через ознайомлення учнів із відповідним соціокультурним (соціолінгвістичним, лінгвокультурологічним, лінгвокраїнознавчим, культуро- та народознавчим) матеріалом;

Також на даному етапі продовжується розвиток і виховання школярів засобами предмету «Мова іврит», а саме розуміння учнями ролі вивчення мов у сучасному полікультурному світі, цінність рідної та національної мови як одному із головних чинників збереження нації та національної культури; усвідомлення ролі мови іврит як засобу пізнання, культурної цінності, самореалізації та соціальної адаптації; виховання толерантності по відношенню до інших мов і культур.

Соціокультурна лінія програми з молдовської мови передбачає виконання системи вправ і завдань, направлених на формування національної свідомості учнів, знайомства їх з історичним минулим молдовського народу, рідного краю. Уроки мови дозволяють учням дізнаватися про найвідоміші культурні пам'ятки, життя та діяльність видатних людей молдовського народу, рідного краю, розвивають здатність відчувати й цінувати красу рідної мови, сприяють формуванню естетичних смаків учнів, розкриттю

характерних рис, притаманних молдовському народові, формуванню духовно розвиненої, творчої, гуманної особистості.

Засобами румунської мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів: позитивного ставлення до румунської мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує; розуміння важливості оволодіння румунською мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Оволодіння учнями румунською мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу; вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного світового простору.

Сучасний розвиток міжнародних зв'язків між державами слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє міжкультурний підхід до вивчення румунської мови. Вона є суттєвим елементом культури народу – носія цієї мови і засобом передачі її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, краще розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту.

Серед завдань курсу словацької мови у загальноосвітніх навчальних закладах можна підкреслити: формування через мову гуманістичного світогляду, духовного світу учнів, їх моральних та естетичних цінностей, особистісних рис громадянина України.

Засобами вивчення угорської мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою, яка

представлена в сусідній державі та Закарпатській області і процесом оволодіння нею. Оволодіння учнями угорською мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, Вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного Закарпаття та світового простору. Цьому сприяє міжкультурний підхід до вивчення угорської мови.

Отже, аналіз навчальних програм мов національних меншин засвідчив, що полікультурне виховання посідає головну роль у змісті та здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів: позитивного ставлення до мов меншин як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі; емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує; розуміння важливості оволодіння мовами меншин і потреби користуватися ними як засобами спілкування.

Міністерство освіти і науки України пропонує такі навчальні програми курсів за вибором, факультативів: «Земля, де живем, Україною зовем» 8 – 11 класи; «Українознавство» 1 – 4 кл.; «Українознавство. 5 – 11 кл.»; «Українська мова» 5 – 7 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української мови; «Креслення» курс за вибором; «Сучасне франкознавство»; «Єврейська література» 8 – 11; «Російська мова» 5-11, «Моя громадянська свідомість. Запобігання корупції» для учнів 9-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (17 годин).

З цього переліку пропонованих курсів за вибором, видно, що на даний час велика увага приділяється предметам національного та патріотичного спрямування і хоча пропонується кілька, які дозволяють познайомитись з іншими культурами, але на жаль вони не охоплюють всю різноманітність культур всесвіту.

З метою виявлення стану полікультурного виховання в шкільній освіті України нами було проведено емпіричне дослідження у школах Черкаської області серед учнів початкової, середньої та старшої ланки навчання. Основним методом визначили анкетування, яке передбачало з'ясування питань національно-патріотичного та полікультурного спрямування. Відповідно, анкетування було запропоновано учням 4, 6, та 11-х класів ряду шкіл м. Умані та Уманського району, що загалом охопило 296 респондентів.

Нами було використано дві анкети, які поєднують кількісний та якісний збір даних, а саме: авторська – у 4, 6 класі, та шкальний опитувальник української дослідниці О. Л. Романової в 11 класі для дослідження етнічної ідентичності дітей і підлітків.

Перший тест дав змогу оцінити знання національної ідентичності та знання про інші народи, а також їхню думку про інші народи. До питань національної ідентичності відносяться: «Що означає Україна для Вас?» «Як ви розумієте термін «українець?»» «Які Ви знаєте символи України?».

Знання про інші народи мали перевірити такі питання: Які інші країни Ви знаєте окрім України? Які країни межують з Україною? Які інші народи проживають на території України окрім українців?

Думку респондентів мали з'ясувати питання такого типу: Звідки Ви дізнались про інші народи? Чи і що Ви хотіли б дізнатись про інші народи? Чи зустрічались Ви коли-небудь з представниками інших народів і що саме вразило при зустрічі? Яким чином можуть різні народи проживати в одній місцевості?

На питання «Що означає Україна для Вас?» в переважній більшості відповіли – Батьківщина, 10% з, яких додали ще одне поняття рідний край незалежна, сильна духом нація.

Поняття «українці» респонденти розуміють, як «люди, які живуть в Україні і є її патріотами», «громадяни України», «люблять Україну», «спілкуються українською мовою».

Переважна більшість знає державні символи, що становить – 60 %, ще частина респондентів до державних додає народні символи – 40 % і тільки невеликий відсоток респондентів називає народні символи України.

Отже, відповіді на перший блок питань показали, що учні 4 класу мають сформовані знання, щодо основних понять «Україна», «українець» та державні та народні символи України, що свідчить про високий рівень національної вихованості учасників.

Сто відсотків респондентів знають, що Україна не єдина країна у світі.

Серед країн, які респонденти назвали, найчастіше згадувались: США, Канада, Франція, Бразилія, Італія, Польща, Білорусія, Туреччина, Німеччина, Китай, Румунія. Німеччина, Сербія, Австрія, Швеція, Швейцарія, Молдова, Японія, Англія, Іспанія, Індія, Фінляндія, Грузія, Австралія, Ізраїль, Португалія, Болгарія – ці країни найрідше згадані у відповідях респондентів.

Подана діаграма демонструє відповіді на питання «назвіть які країни межують з Україною?». Отже, з діаграми видно, що всі групи респондентів назвали Польщу, Росію, Угорщину, Молдову, Словаччину та Румунію, але респонденти 6 класу додали ще: Англію, Францію, Київ, Литву, Туреччину, Європу, що свідчить про не достатні знання країн, що межують з Україною.



Рис. 3.1 Країни, які межують з Україною на думку респондентів

Наступна діаграма показує відповіді на питання «Які інші народи, окрім українців проживають на території України?» Переважна більшість вказали 90 % поляки, росіяни, білоруси, тільки дві групи респондентів додали молдаван і кримських татар, угорців, туркменів, хасидів; одна група респондентів згадала румунів, словаків, циганів, вірменів, грузинів, євреїв.



Рис.3.2 Народи, які населяють Україну (на думку респондентів)

Наступна діаграма показує джерела, з яких респонденти черпають знання про інші народи. Так, 70 % респондентів 4 класу сільських шкіл назвало «телебачення», 50 % – «родину» 20 % – «інтернет» і 5 % – «школу», а 6 класу 64,6 % – «школу» 41 % – телебачення інтернет і родина розділили третю позицію, зайнявши по 29,5 %. Для 4-го класу міських шкіл основними джерелами є школа і родина (по 40,9 %), на останньому місці телебачення (13,65 %) та інтернет (4,55 %). На діаграмі видно, що для 6 класу міських шкіл всі джерела займають приблизно рівні позиції.

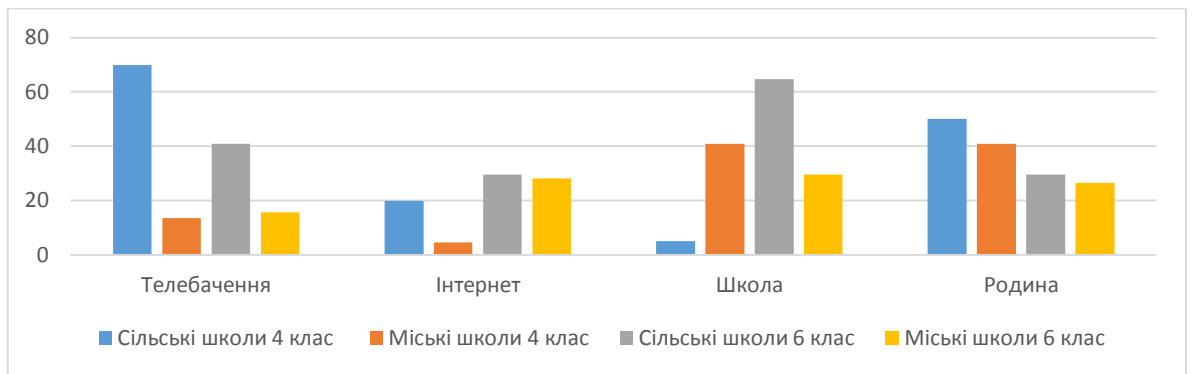


Рис. 3.3 Джерела з яких учні черпають інформацію про інші народи

«Чи зустрічались Ви коли-небудь з представниками інших народів?» На це запитання 90 % респондентів відповіло – «Так», 10 % – «Ні». Про свої враження при зустрічі з іншими народами переважну більшість вразили: іноземці зовнішнім виглядом, кольором шкіри та незрозумілою мовою. Деякі вказали на різницю у кухні, звичаях, традиціях.

На питання «Чи хотіли Ви б більше дізнатись про інші культури?» переважна більшість відповідає «Так», що свідчить про бажання дізнатись більше про інші народи, а саме про мову, колір шкіри, манеру спілкування, національний одяг побут, звички, свята, традиції, страви, мистецтво, архітектуру, пам'ятки, історію, народну творчість, поезію, символи, народні прикмети, які є народи, чи є в них школа, чи добрі люди, правила, чи є в них такі закони, обряди як у нас.

Відповідаючи на питання «На Вашу думку, яким чином можуть різні народи успішно проживати в одній місцевості?», респонденти зазначили такі способи, а саме: «туристичним способом», «мир», «спокій, взаєморозуміння», «приймати людей якими вони є», «бути доброзичливим», «не порушувати законів», «не проявляти расизм», «співпрацювати разом», «поважати один одного», «зберігати звичаї», «дружба, коли вони розуміють один одного», «мають рівні права», «обов'язки, дотримуються законів», «звичаїв», «допомагати одне одному», «не будуть намовляти на інші народи», «дружба», «родина», «повага», «не заважати один одному»,

«вивчити укр. мову», «жити в різних районах», «не знаю», «погано», «дуже гарно».

Отже, результати першого тесту свідчать про сформовані патріотичні почуття, знання власної ідентичності, проте помітно, що знання інших країн, народів знаходяться на середньому рівні і навіть самі респонденти зазначають, що потребують більше інформації щодо народів, які проживають на території України. Рейтинг джерел засвідчив низьку активність шкіл, щодо розповсюдження інформації про інші народи.

Другий тест для старшокласників містить блоки питань за такою спрямованістю: відчуття приналежності до своєї етнічної групи (питання № 1. Я цікавлюся історією, культурою свого народу; 6. Мене вкрай зачіпає, якщо я чую що-небудь образливе на адресу свого народу; 10. Я переживаю глибоке почуття особистої гордості, коли чую що-небудь про видатне досягнення свого народу; 14. Якщо я зустрічаюся із звинуваченням на адресу свого народу, то як правило, не відношу це на свій рахунок; 20. Якби я мав нагоду вибору національності, то віддав б перевагу тій, яку маю зараз); значущість національності (питання № 2. Вважаю, що в будь-яких міжнаціональних суперечках людина повинна захищати інтереси свого народу; 4. Думаю, що національна гордість – відчуття, яке потрібно виховувати з дитинства; 5. Вважаю, що при спілкуванні з людьми потрібно орієнтуватися на їх особисті якості, а не національну приналежність; 7. Національна приналежність – це те, що завжди роз'єднуватиме людей; 9. У дружбі потрібно орієнтуватися на національність партнера; 12. Думаю, що органічно розвивати і зберігати можна тільки свою національну культуру; 13. Підтримую змішані стосунки, оскільки вони зв'язують між собою різні народи); взаємостосунки етнічної більшості і меншин (питання № 8 Вважаю, що представники кожної національності повинні жити на землі своїх предків; 11. Вважаю, що люди мають право жити на будь-якій території незалежно від своєї національної приналежності; 16. Представники корінної більшості населення не повинні мати ніяких переваг перед іншими народами, що

живуть на даній території; 17. Вважаю, що представники корінної національності мають право вирішувати – жити в їх державі людям інших національностей чи ні; 18. Думаю, що в уряді багатонаціональної держави повинні знаходитися представники всіх національностей, що проживають на даній території; 19. Думаю, що представники корінної національності повинні мати певні переваги, оскільки вони живуть на своїй території); використання тієї або іншої мови (питання № 3. Представники однієї національності повинні спілкуватися між собою на своїй рідній мові; 15 Вважаю, що діловодство і викладання в школах в багатонаціональній державі повинні бути організовані на мові корінної більшості населення).

Відповіді на питання, які спрямовані на відчуття приналежності до своєї етнічної групи показали високий рівень сформованості почуттів національного характеру.

Відповіді на питання, які спрямовані на взаємостосунки етнічної більшості і меншин та використання тієї або іншої мови, свідчать про недостатній рівень сформованості полікультурних почуттів, наприклад на питання «Представники корінної більшості населення не повинні мати ніяких переваг перед іншими народами, що живуть на даній території» відповіді становили «повністю згоден» – 29,5 %, «швидше згоден ніж не згоден» – 5,9 %, «важко сказати» – 35,2 %, «швидше не згоден ніж згоден» – 17,65 %, «повністю не згоден» – 11,75 % або на питання «Вважаю, що представники корінної національності мають право вирішувати – жити в їх державі людям інших національностей чи ні» у процентному відношенні відповіді поділилися «повністю згоден» – 47,1 %, «швидше згоден ніж не згоден» – 11,7 %, «важко сказати» – 23,5 %, «швидше не згоден ніж згоден» – 0 %, «повністю не згоден» – 17,7 %.

Отже, моніторинг стану полікультурного виховання в шкільній освіті України засвідчив, що проблемі полікультурного виховання дітей і молоді приділяється увага на державному рівні, проводяться відповідні наукові дослідження, певні аспекти полікультурності проглядаються в навчальних

програмах деяких предметів, але рівень полікультурної вихованості учнів бажає бути вищим.

Результати аналізу теоретико-методичних засад і практичного досвіду полікультурного виховання учнів у сучасній шкільній освіті Канади та порівняння його зі станом полікультурного виховання в Україні дали змогу сформулювати рекомендації для реалізації відповідного процесу в навчальних закладах України. Ми вважаємо за доцільне **рекомендувати:**

здійснювати моніторинг і оцінку навчально-методичних матеріалів, надаючи рекомендації для уникнення несправедливостей і стереотипів;

забезпечити безперервний професійний розвиток програм за місцем роботи для адміністрації, вчителів і допоміжного персоналу з наступними цілями: забезпечення інформованості про культурне різноманіття, а також підвищення рівня знань і навичок в галузі полікультурного виховання; сформувати навички у педагогів для виявлення інцидентів, стереотипів, забобонів, дискримінації та расизму; познайомити вчителів з ресурсами, які доступні в галузі полікультурного виховання;

організовувати консультації, формальні і неформальні, з представниками національних меншин, з метою гарантії, що ці громади справедливо і рівномірно представлені в системі освіти країни;

заохочувати і підтримувати розробку критеріїв для забезпечення рівних можливостей, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, культурної спадщини, релігії, етнічної приналежності, фізичних можливостей або інтелектуального потенціалу, в прийомі на роботу, просуванні по службі та оцінці персоналу відділу;

спрямовувати зусилля української педагогічної науки на інтенсивну розробку теоретичних засад полікультурного виховання, практичних рекомендацій, методичних розробок на допомогу адміністрації та вчителям загальноосвітніх навчальних закладів, викладачам закладів педагогічної освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти щодо

реалізації полікультурного виховання в українській школі з урахуванням вимог сьогодення;

розробляти тематику факультативів з полікультурного виховання для загальноосвітніх навчальних закладів, програми з полікультурного виховання для позашкільних дитячих закладів та літніх оздоровчих таборів.

Відділам освіти:

розробляти власне положення у сфері полікультурного виховання і стратегії розвитку;

розвивати партнерські відносини з етнокультурними спільнотами в їхній області для вирішення проблем в полікультурному вихованні, включаючи розробку навчальних програм для національних меншин; відобразити культурне різноманіття населення України в своїй практиці прийому на роботу;

забезпечувати модернізацію навчальних програм і підручників відповідно до цілей полікультурного виховання. Особливу увагу звертати на посилення міждисциплінарних зв'язків та виховного потенціалу таких предметів, як математика, фізика, хімія, українська мова і література, іноземна мова, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, право, природничі науки, етика, мистецька освіта.

Зкладам педагогічної освіти:

ввести в навчальні плани з підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей спецкурс з полікультурного виховання з метою навчити майбутніх вчителів формулювати цілі і завдання полікультурного виховання, оволодівати формами і методами його реалізації;

сприяти інтеграції полікультурного компонента у зміст загальнотеоретичної підготовки майбутніх учителів, реалізовувати міждисциплінарний полікультурний підхід до розробки програм, підручників і навчальних посібників;

здійснювати підготовку майбутніх педагогів до викладання предметів з їхньої спеціальності в школах з навчанням мовами національних меншин;

залучати студентів до активної участі в міжнародних студентських проєктах, спрямованих на збагачення їхнього досвіду міжкультурної взаємодії;

сприяти налагодженню комунікативних зв'язків між учнями – представниками різних культур, спрямованих на їх виховання в дусі взаєморозуміння, співробітництва, поваги прав людини і основних свобод;

організувати і проводити семінари, педагогічні майстерні та майстер-класи з проблем полікультурного виховання, де педагоги різних шкіл могли б поглибити свої знання, обмінятися ідеями та досвідом полікультурного виховання зі своїми колегами;

Загальноосвітнім навчальним закладам:

забезпечувати відповідну атмосферу в школі й класах: будувати взаємини дітей і дорослих у школі на основі принципів гуманізму, свободи, демократії та поваги до особи учня. При цьому враховувати вікові особливості дитини, соціальний стан, її етнічний та життєвий досвід. Не допускати, щоб заохочення культурних та етнічних проявів призводило до розвитку етноцентризму та применшення ролі й значення осіб іншого етнічного походження;

будувати процес виховання дітей та учнівської молоді на засвоєнні цінностей загальнолюдської культури, провідними серед яких повинні стати гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, рас, націй, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур;

запроваджувати і реалізовувати шкільні факультативи з вивчення культурної спадщини етнічних меншин враховуючи прагнення кожної етнічної групи розвивати свою культуру, мову, релігію і традиції;

цілеспрямовано доповнювати навчально-виховний процес позакласною роботою з учнями, враховуючи аспекти полікультурного виховання. Модернізувати програми позакласної роботи шляхом використання таких форм і методів полікультурного виховання, як тематичні літературні експозиції, літературно-мистецькі вечори, ярмарки народної творчості,

етнічні свята, фестивалі, концерти, екскурсії, вікторини і виставки. Сприяти реалізації полікультурного виховання учнів шляхом проведення диспутів, дискусій, круглих столів на теми етнічної толерантності, прав людини, свободи вибору особистості та рівноправ'я;

з метою усвідомлення права кожного бути «іншим» і вироблення толерантнісного ставлення до різноманітних проявів «іншості» учителями під час підготовки до занять добирати навчальні матеріали, що викликали б почуття емпатії до людей, які зазнали дискримінації через своє етнічно-расове походження, мову чи релігійні переконання.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі здійснено порівняльний аналіз основних тенденцій полікультурного виховання учнів у середніх навчальних закладах Канади та України, нормативно-правового забезпечення полікультурного виховання в Україні; розроблено рекомендації щодо застосування канадського досвіду полікультурного виховання в освітньому процесі вітчизняних шкіл.

Здійснено аналіз сучасного полікультурного виховання учнів у середніх навчальних закладах України. Виявлено, що на державному рівні низка документів – Декларація про державний суверенітет України, Декларація прав національностей України, Конституції України, Закон України «Про національні меншини в Україні, Закон України «Про охорону дитинства», «Національна доктрина розвитку освіти в Україні», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» та ін. – надають ґрунтовну підтримку розвитку полікультурного виховання.

Зокрема, в цих документах значна увага приділяється правам національних меншин та сповідаються принципи неприпустимості їхньої дискримінації, проявів расизму, ксенофобії, антисемітизму; визнання багатоетнічності, багатомовності, полікультурності важливим здобутком

людства, ознакою багатства суспільства; толерантності. Проведений моніторинг стану полікультурного виховання в шкільній освіті України засвідчив, що проблемі полікультурного виховання дітей і молоді приділяється увага на державному рівні, проводяться відповідні наукові дослідження, певні аспекти полікультурності проглядаються в навчальних програмах деяких предметів, але рівень полікультурної вихованості учнів бажає бути вищим.

З'ясовано, що серед принципів патріотичного виховання, що відображають його специфіку у вітчизняній освіті, на увагу заслуговує: принцип полікультурності, який передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської; принцип міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури та культури народів, що живуть в Україні.

Аналіз програм шкільних предметів показав, що аспекти полікультурного виховання розглядаються в змісті окремих предметів (зарубіжна література, іноземна мова, фізика, історія та географія) через соціокультурну змістову лінію, яка є засобом опанування національних, загальнолюдських культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум. Такі предмети як українська мова та література, мистецтво, математика в основному націлені на патріотичне та національне виховання. Однак, у програмах для 5–9 класів з таких предметів як: інформатика, біологія, хімія, основи здоров'я, трудове навчання, фізична культура не прослідковується полікультурна спрямованість їх змісту.

Дослідження навчальних програм викладання дисциплін у школах із значним відсотком учнів національних меншин засвідчив, що полікультурне виховання в них займає важливе місце і здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою у процесі оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів таких якостей: позитивне ставлення до мов меншин як засобу спілкування, повага до народу, носія цієї мови, толерантне ставлення до його культури, звичаїв і способу життя; культура спілкування, прийнята в сучасному цивілізованому світі; емоційно-ціннісне ставлення до всього, що оточує; розуміння важливості оволодіння мовами меншин і потреба користуватися ними як засобами спілкування.

Проведений моніторинг стану полікультурного виховання в українських школах засвідчив належний рівень сформованості в учнів патріотичних почуттів, знань власної ідентичності, проте відмічено, що знання про інші країни й народи знаходяться на середньому рівні і навіть самі респонденти зазначають, що потребують більше інформації щодо народів, які проживають на території України. Відповіді на запитання, які спрямовані на виявлення рівня сформованості приналежності до тієї чи іншої етнічної групи показали високий рівень сформованості почуттів національного характеру. Однак відповіді на запитання, які спрямовані на виявлення взаємостосунків етнічної більшості і меншин та використання тієї або іншої мови, свідчать про недостатній рівень сформованості полікультурних почуттів.

На основі аналізу теоретичних засад і вивчення практичного досвіду полікультурного виховання учнів у канадській та вітчизняній шкільній системі освіти розроблено рекомендації щодо використання досвіду Канади в навчальних закладах України: здійснювати моніторинг і оцінку навчально-методичних матеріалів, надаючи рекомендації для уникнення несправедливостей і стереотипів; заохочувати і підтримувати розробку критеріїв для забезпечення рівних освітніх можливостей, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, культурної спадщини, релігії, етнічної

приналежності, фізичних можливостей або інтелектуального потенціалу; організувати консультації, формальні і неформальні, з представниками національних меншин, розвивати партнерські відносини з етнокультурними спільнотами. З метою реалізації цих рекомендацій необхідно розробити тематику факультативів з полікультурного виховання для загальноосвітніх навчальних закладів, програми з полікультурного виховання для позашкільних дитячих закладів та літніх оздоровчих таборів, національне положення у сфері полікультурного виховання і стратегії розвитку; здійснити модернізацію навчальних програм і підручників відповідно до цілей полікультурного виховання.

З метою полікультурної підготовки педагогічних працівників пропонується ввести в навчальні плани спецкурс з полікультурного виховання; забезпечити безперервний розвиток професійних програм за місцем роботи для адміністрації, вчителів і допоміжного персоналу; організувати і проводити семінари, педагогічні майстерні та майстер-класи з проблем полікультурного виховання.

Доведено важливість залучення учнів до активної участі в міжнародних проектах, що сприятиме налагодженню комунікативних зв'язків між учнями – представниками різних культур, які ґрунтуються на ідеях взаєморозуміння, співробітництва, повазі до прав людини і основних свобод. Ефективне здійснення полікультурного виховання в сучасній українській шкільній освіті можливе за умови створення полікультурного середовища в школі й класах через запровадження шкільних факультативів з вивчення культурної спадщини етнічних меншин, цілеспрямоване доповнення освітнього процесу позакласною виховною роботою з учнями полікультурного спрямування, врахування регіональних аспектів полікультурного виховання.

Матеріали розділу 3 висвітлено в науковій публікації автора [216], [214].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено аналіз теоретико-методичних засад полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади та запропоновано новий підхід до вирішення цієї актуальної проблеми у середніх навчальних закладах України.

1. Проаналізовано стан дослідження проблеми полікультурного виховання в педагогічній теорії і виховній практиці. Унаслідок проведеного історіографічного та структурного аналізу з'ясовано, що полікультурність і полікультурне виховання були предметом досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, серед яких виділяємо праці, які розкривають питання полікультурності, ідентичності, рівності прав та необхідності; особливостей здійснення політики полікультурності в різних країнах; обґрунтовують теоретичні та методологічні засади полікультурного виховання в шкільній освіті Канади.

Розкрито змістове наповнення ключових понять дослідження. Визначено сутнісні характеристики основних понять, а саме: «культура», «полікультурність», «виховання», «освіта», «шкільна освіта», «полікультурна освіта» та «полікультурне виховання». На основі узагальнення основного змісту наведених понять під полікультурним вихованням розуміємо інтердисциплінарний освітній процес, який забезпечує повноцінний розвиток потенційних і критичних здібностей учнів незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній, гендерній і класовій стратифікації суспільства, та передбачає глибоке усвідомлення ними поглядів, навичок, умінь, які є необхідними для життя в плюралістичному суспільстві.

2. Охарактеризовано становлення та розвиток полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади. Встановлено, що основними соціально-політичними передумовами для його виникнення є: наявність не однієї, а кількох основних етнічних спільнот – франкоканадців і англоканадців, корінних народів та явних меншин. Виявлено основні етапи

розвитку полікультурного виховання: асиміляція (assimilation, 1867–1940), адаптація чи пристосування (adaptation, 1940–1970), акомодация (accommodation, 1970–1980), співпраця (incorporation, 1980–1990), інтеграція (integration, 1990–до сьогодні).

Виокремлено провідні тенденції полікультурного виховання в Канаді: цілеспрямоване здійснення Канадою ефективної державної полікультурної політики, яка забезпечує дієву реалізацію стратегії полікультурного виховання; підтримка в країні культурної і расової різноманітності канадського суспільства, визнання свободи всіх членів суспільства з метою збереження і розвитку різних культур; усвідомлення громадянами, що полікультурність є основною характеристикою канадської спадщини і забезпечує можливість для розбудови майбутнього Канади; стійку увагу канадської громади до загального рівня полікультурної вихованості населення, в тому числі й учнів; систематичне оновлення та удосконалення змісту, форм і методів полікультурного виховання на всіх етапах освіти; активна діяльність освітніх та громадських інстанцій у сфері полікультурного виховання дітей та молоді; удосконалення підготовки вчителів до здійснення полікультурного виховання учнів.

3. Розкрито та проаналізовано змістово-методичне забезпечення полікультурного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах Канади. Встановлено, що метою полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади є виховання особистості, здатної повноцінно реалізувати свої можливості та досягнути високого рівня розвитку, набуття нею знань, вмінь і стратегій підтримки міжперсональних і міжгрупових відносин, необхідних для функціонування в плюралістичному суспільстві; виховання позитивного ставлення до членів інших етнокультурних груп.

Під час дослідження виокремлено такі завдання полікультурного виховання в шкільній освіті Канади: припинення дискримінації та пригнічення через дослідження сучасних нормативно-правових документів колоніального минулого; створення рівних можливостей для

полікультурного виховання всіх учнів; врахування різних національних і соціальних факторів у полікультурній освіті; формування в учнів досвіду взаєморозуміння і поваги до різних культур; активне залучення соціальних та громадських інституцій до здійснення полікультурного виховання дітей і молоді; стимулювання громадянської активності молоді через виховання соціальної справедливості в освіті.

З'ясовано, що в загальноосвітніх навчальних закладах Канади проблема полікультурного виховання пронизує зміст навчальних програм усіх шкільних дисциплін. Аналіз навчальних програм із суспільних наук (social studies education) в Канаді виявляє чіткий передбачений прогрес від знання про різноманітність через прийняття і повагу до справедливості.

У процесі полікультурного виховання в шкільній освіті Канади використовують різноманітні організаційні форми: *масові* – свята, загальношкільні збори, суботники, тематичні тижні, фестивалі, олімпіади, виставки та ін.; *групові* – уроки, лекції, гуртки, класні години, екскурсії, ігри-подорожі, проектування, спілкування і праця в колективі та ін.; *індивідуальні* – громадські доручення (черговий, санітар, журналіст та ін.), дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівські презентації або польові роботи; індивідуальні завдання, індивідуальна підготовка і участь у конкурсах, вікторинах та ін.

Обґрунтовано ефективність використання педагогами у процесі полікультурного виховання інтерактивних методів виховання та навчання, які сприяють активній й ефективній взаємодії в класі з представниками різних культур.

Проаналізовано особливості підготовки вчителів до полікультурного виховання учнів у школах Канади, що передбачає: оволодіння студентами знаннями про культурну різноманітність світу; формування уявлень про культурні відмінності як джерело суспільного прогресу та самовдосконалення; формування поважного ставлення до рідної культури та

стимулювання пізнавального інтересу до інших культур; розвиток знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування.

4. Проведений моніторинг основних тенденцій та сучасного стану полікультурного виховання учнів у середніх навчальних закладах України дав можливість розробити рекомендації щодо застосування канадського досвіду полікультурного виховання в освітньому процесі вітчизняних шкіл.

Аналіз нормативно-правового забезпечення полікультурного виховання в Україні виявив, що на державному рівні надається ґрунтовна підтримка його розвитку. В законодавчих документах регулювання відносин в державі велика увага приділяється правам національних меншин та сповідаються принципи неприпустимості дискримінації національних меншин, проявів расизму, ксенофобії, антисемітизму; визнання багатоетнічності, багатомовності, полікультурності здобутком людства, ознакою багатства суспільства; толерантності.

Аналіз програм шкільних предметів показав, що полікультурне виховання включається у зміст окремих предметів. Однак, не в усіх програмах прослідковується полікультурна спрямованість. Проведено моніторинг стану полікультурного виховання в шкільній освіті України, який засвідчив сформовані патріотичні почуття, знання власної ідентичності, проте помітно, що знання інших країн, народів не є на належному рівні.

Результати аналізу теоретичних засад і практичного досвіду полікультурного виховання учнів в шкільній системі освіти Канади дали можливість сформулювати рекомендації для ефективної реалізації відповідного процесу в навчальних закладах України. Першочерговими завданнями сучасного етапу розвитку теорії і практики полікультурного виховання молодого покоління у вітчизняних навчальних закладах вважаємо: усвідомлення органами влади, керівниками освітньої галузі, професорсько-викладацьким складом і широким загалом педагогічних працівників актуальності завдання полікультурного виховання учнів і доцільності використання кращих надбань канадських учених у цій галузі; модернізацію

навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, підручників і планів позакласної та позашкільної роботи відповідно до мети і завдань полікультурного виховання; підготовку закладами і факультетами педагогічної освіти майбутніх учителів та перепідготовку обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти педагогічних кадрів, готових до реалізації полікультурного виховання учнів та врахування особливостей педагогічної діяльності в етнічно різноманітному учнівському середовищі школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів наукової проблеми. *Подальшого* вивчення потребують питання полікультурного виховання в дошкільних закладах, полікультурного виховання в українській діаспорі та досвід роботи численних організацій з підтримки полікультурного виховання в Канаді. *Рекомендовано* використання позитивного канадського досвіду полікультурного виховання учнівської молоді у навчальному процесі вітчизняних шкіл на загальнодержавному, адміністративному, змістовому, практичному рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
2. Акимов Ю. Г. Канадское общество на пороге XXI в. / Ю. Г. Акимов // США и Канада. – 2001. – № 9. – С. 59.
3. Ананьян Е. Л. Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина XIX - початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ананьян Еліна Львівна; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – 20 с.
4. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. – Вид. 2-ге, допов. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2004. – 276 с.
5. Безух Ю. С. Полікультурна освіта учнів початкової школи у США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Безух Юлія Сергіївна. – Умань, 2013. – 220, [3] с.
6. Бех І. Формування у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. – № 2. – 2001. – С. 16–23.
7. Біленкова Л. М. Педагогічні засади та практика родинного виховання в українській діаспорі Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Біленкова; Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький, 2013. – 20 с.
8. Білецька І. О. Іншомовна освіта в середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст: [монографія] / І. О. Білецька. – Умань: Жовтий О.О., 2013. – 320 с.
9. Білецька І. О. Полікультурне виховання учнів у процесі навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / І. О. Білецька // Педагогічний альманах. – 2015. – Вип. 25. – С. 10-16. – Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2015_25_3. – Назва з екрану.
10. Богатирець В. В. Канадська багатокультурність: політичний досвід і суспільна практика (національний і глобальний виміри): дис. ... канд. політ. наук: 23.00.04 / Богатирець В. В.; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2007. – 216 с.
11. Богданюк А. М. Виховний потенціал української дитячої літератури Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Богданюк Антоніна Миколаївна; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2012. – 200 с.

12. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бойченко Валентина Василівна; Херсонський державний університет. – Херсон, 2006. – 202 с.
13. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
14. Василенко І. В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Василенко І. В. / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 227, [4] с.
15. Волик Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: дис. ... пед. наук: 13.00.04. / Волик Лариса Віталіївна. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 235 с.
16. Галай О. В. Полікультурний аспект виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/23833/1/59.pdf>. – Назва з екрану.
17. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / И. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
18. Голик Л. А. Поликультурное образование в современной Украине [Електронний ресурс] / Л. А. Голик. – Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/USSRpdf/Ukraine%20RUSS.pdf>. – Назва з екрану.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
20. Гриньох Н. Дослідження історії України нового часу українськими істориками Канади після Другої світової війни / Н. Гриньох // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Історичні науки. – 2011. – Вип. 17. – С. 251-265. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoai_2011_17_24. – Назва з екрану.
21. Грищенко Т. Освітнянські проблеми в Канаді / Т. Грищенко // Рідна школа. – 1991. – №10.
22. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гулецька Я. Г. ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2008. – 202 с.
23. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «[Теорія і методика](#)

- [професійної освіти»](#) / Гушлевська Ірина Вікторівна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 23 с.
24. Декларація прав національностей України : декларація від 01.11.1991 № 1771-ХІІ / Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1771-12>. – Назва з екрану.
25. Декларація про державний суверенітет: декларація від 16.07.1990 № 55-ХІІ / Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/55-12>. – Назва з екрану.
26. Дрозд О.В. Виховний потенціал поліетнічного середовища позашкільних навчальних закладів. // Зб. наук. праць Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського / за ред. А.Л. Ситченка. – Миколаїв, 2016. – №1 (52), лютий 2016 р. – С.157-163.
27. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
28. Житомирська Т. М. Полікультурне виховання учнів у загальноосвітніх закладах українського Подунав'я (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомирська Тетяна Михайлівна; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 20 с.
29. Закон України «Про охорону дитинства» : (Ч. 2-га статті 3 у редакції Закону України від 06.11.2012 р. N 5477-VI). – Відомості Верховної Ради України. – 2001. – №30. – С. 142.
30. Зарубіжна література: програма для середньої загальноосвітньої школи // Зарубіжна література. – 2000. – № 34-35. – С. 3–42.
31. Заячук Ю. Д. Організаційно-педагогічні основи діяльності українознавчих інституцій у системі вищої освіти Канади (40–90-і рр. ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Заячук Юлія Дмитрівна. – Івано-Франківськ, 2004. – 21 с.
32. Зозуля, Ірина Євгеніївна. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Зозуля Ірина Євгеніївна; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 20 с.
33. Івашко О. А. Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та

- історія педагогіки» / Івашко Олена Анатоліївна ; Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 22 с.
34. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карпинська Лілія Олексіївна. – Одеса, 2005. – 225 с.
35. Квасниця І. Ю. Парадигма «полікультурності» в системі національного виховання України [Електронний ресурс] / І. Ю. Квасниця – Режим доступу до ресурсу: www.spadshina.com/ua. – Назва з екрану.
36. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кендзьор Петро Іванович ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2017. – 39 с.: рис., табл. – Бібліогр: с. 32-35.
37. Кирпа А. В. Полікультурне виховання старшокласників у діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Кирпа Анна Володимирівна; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2017. – 22 с.: рис., табл. – Бібліогр.: с. 17-19.
38. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ковальчук О. С. ; Київський Національний університет ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
39. Ковтун А. В. Ідеї розвитку музичної освіти вчителів у педагогічній думці України / А. В. Ковальчук. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2014/927-1402471650.pdf>. – Назва з екрану.
40. Козьменко О. І. Виховання почуття національної ідентичності старшокласників засобами природоохоронної діяльності у школах Канади: дис. ... канд. пед. наук 13.00.07 / Козьменко О. І.; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2012. – 246 с.
41. Конституція України : Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР : редакція від 30.09.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. – Назва з екрану.
42. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/06/16/konczepczyia.doc. – Назва з екрану.

43. Кочубей Т. Україна і Канада: до проблеми підготовки майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти / Т. Кочубей // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – Умань, 2012. – Ч. 1. – С. 177-182.
44. Кочубей Т. Д. Сутність поняття «полікультурна освіта» в працях українських та зарубіжних учених / Т. Д. Кочубей, О. В. Свиридчук // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 4 (26). – С. 4–11.
45. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
46. Кузьмінський Л. І. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс] / Л. І. Кузьмінський – Режим доступу до ресурсу: http://pidruchniki.com/pedagogika/slovnik_pedagogichnih_terminiv. – Назва з екрану.
47. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Лощенова Ірина Феліксівна; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 224 с.
48. Лук'янчук С. Ф. Полікультурне виховання учнів в американській середній школі : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Лук'янчук С. Ф.; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – 234 с.
49. Максименко Г. А. Духовно-моральне формування особистості студента в контексті полікультурної освіти / Максименко Г. А. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – №4(51). – С. 55–60.
50. Матвійів-Лозинська Ю. О. Полікультурне виховання майбутніх фахівців туристичної галузі у процесі позааудиторної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Матвійів-Лозинська Юлія Олександрівна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 20 с.
51. Миропольська Н. Зарубіжна художня культура світу: медіа культура, художня культура України; зарубіжна художня культура: програми для загальноосвітніх навчальних закладів України / Н. Миропольська ; уклад. Л. Масол, Н. Миропольська. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – С. 38–48.
52. Михайленко Т. В. Національне виховання молоді української діаспори в Канаді (кінець ХІХ - ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. В. Михайленко; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2008. – 20 с.

53. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії: [монографія] / Ольга Костянтинівна Мілютіна. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
54. Муқан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Муқан Наталія Василівна. – К., 2005. – 325 с.
55. Нос Л. С. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «[Теорія і методика професійної освіти](#)» / Нос Любов Степанівна; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – 22 с.
56. Основні принципи канадської системи освіти // Міжнародна освіта. – 1997. – №2.
57. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої освіти в Канаді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «[Теорія і методика професійної освіти](#)» / Вікторія Ігорівна Павлюк. – Умань, 2012. – 20 с.
58. Плахотнюк, О. Л. Концепції виховання в системі шкільної освіти США: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07 / Плахотнюк Олена Леонідівна. – Умань, 2011. – 293, [3] с.
59. Погребняк В. А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої 193 школи Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Погребняк Володимир Аркадійович. – Полтава, 2010. – 295 с.
60. Присакар В. В. Пріоритетні напрямки виховання у школярів культури міжетнічного спілкування / В. В. Присакар // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К.; Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 53–61.
61. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття") : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. – Назва з екрану.
62. Про національні меншини в Україні Верховна Рада України : Закон від 25.06.1992 № 2494-ХІІ : документ 2494-12, чинний, поточна редакція –редакція від 12.12.2012. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>. – Назва з екрану.
63. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрану.

64. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрану.
65. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : англійська мова : 2 –12-ті класи / (за ред. проф. П. О. Беха) // Англійська мова та культура. – 2001. – № 29-30 (78-79). – С.2–26.
66. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Людина і суспільство. 11 клас. // Історія в школах України. – 2001. – № 5-6. – С.16–21.
67. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Пуховська Л. П. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
68. Рамкова конвенція про захист національних меншин : документ 995_055, чинний, поточна редакція – Ратифікація від 09.12.1997, підстава 703/97-вр. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_055. – Назва з екрану.
69. Розлуцька Г. М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1936 рр.) : [монографія] / Г. М. Розлуцька. – Дрогобич : Коло, 2005. – 282 с.
70. Рудь М. В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Рудь Марія Валентинівна. – Луганськ, 2002. – 203 с.
71. Руснак, І. С. Українське шкільництво в Канаді: навч. посіб. / Іван Степанович Руснак, Світлана Захарівна Романюк; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Снятин: Прут Принт, 2002. – 352 с.
72. Свиридюк О. В. Особливості полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади / О. В. Свиридюк // Педагогічний дискурс: збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії / [голов. ред. І. М. Шобура]. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип.15. – С. 626–630.
73. Свиридюк О. В. Мультикультурність в освіті Канади / Ольга Свиридюк / Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Умань). – Умань: Жовтий О.О., 2013 – Ч.2. – С. 178–181.
74. Свиридюк О. В. Полікультурна освіта майбутніх вчителів / Ольга Свиридюк // Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних

- мов: матеріали IV Міжнар. наук-практ. конф., (м. Ніжин). – Ніжин: Лисенко М. М., 2014. – С. 196–197.
75. Свиридюк О. В. Полікультурна підготовка майбутнього вчителя до роботи в загальноосвітніх закладах Канади / О. В. Свиридюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / редкол.: Побірченко Н.С. (голов. ред.) [та ін.]. – Умань: Жовтий О.О., 2014. – Вип. 9, ч. 2. – С. 321–326.
76. Свиридюк О. В. Імерсійна програма білінгвальної освіти в Канаді / О. В. Свиридюк // Збірник наукових праць студентів та молодих учених: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. М. Бріт. – Умань: Жовтий О. О., 2014. – С. 218–222.
77. Свиридюк О. В. Історичні процеси, що безпосередньо вплинули на запровадження полікультурного виховання / О. В. Свиридюк // Збірник наукових праць студентів та молодих учених: зб. наук. праць / за заг. ред. Н. М. Бріт. – Умань: Жовтий О. О., 2014. – С. 123-124.
78. Свиридюк О. В. Полікультурність як стратегія інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в Україні / О. В. Свиридюк // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – С. 153–162.
79. Свиридюк О. В. Полікультурність як стратегія інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та світі / Ольга Свиридюк / Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнар. наук-практ. конф., (м. Суми, 2015). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – Т. 1. – С. 169–171.
80. Свиридюк О. В. Передумови виникнення полікультурності в Канаді / О. В. Свиридюк // Проблеми освіти: збірник наук. праць Академії міжнар. співробітництва з креативної педагогіки / [голов. ред. О. А. Удод]. – Вінниця; К., 2015. – Вип. 82. – С. 220–224.
81. Свиридюк О. В. Ключові поняття полікультурного виховання / О. В. Свиридюк // Збірник наукових праць студентів та молодих учених / [голов. ред. Бріт Н. М.]. – Умань: Візаві, 2015. – С. 196–200.
82. Свиридюк О. В. Полікультурна освіта в підготовці і професійному розвитку вчителів іноземних мов / Ольга Свиридюк / Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали Міжнар. дискусійного форуму, (м. Умань, 19-20 травня 2016 р). – Умань: Жовтий О.О., 2016. – С. 265–268.
83. Слоньовська О. Б. Полікультурна освіта вчителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Слоньовська

- Оксана Богданівна; Житомирський держ. Ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2011. – 254 с.
84. Солодка А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Солодка А. К.; АПН України, Інститут проблем виховання. – К., 2005. – 243 с.
85. Тезаурус методичного працівника / уклад. Демченко В. В. – Рівне: РОІППО, 2012. – 72 с.
86. Тиунов А. Освіта в Канаді / А. Тиунов // Навчання сьогодні. – 2002. – №2. – С.
87. Ткачова О.О. Полікультурна освіта як фактор формування толерантності особистості [Електронний ресурс] / Ткачова О.О. – Луганськ, 2005. – Режим доступу до статті: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN14/11toofto.pdf. – Назва з екрану.
88. Харькова Н. М. Полікультурне виховання молодших школярів у позакласній роботі: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Харькова Н. М.; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2010. – 212 с.
89. Хребтова В. В. Полікультурне виховання студентської молоді: стратегія державної політики / Хребтова В. В. // Вісник Запорізького національного університету. – 2009. – № 2. – С. 197–200.
90. Хребтова В. В. Полікультурне виховання студентів юридичних спеціальностей засобами іноземних мов [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Хребтова Вікторія Володимирівна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 19 с.
91. Цибар Т. М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919 – 1939 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Цибар Тетяна Михайлівна. – Тернопіль, 2008. – 224 с.
92. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Цимбрило Світлана Михайлівна; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2011. – 20 с.
93. Чебан О. М. Національна свідомості в контексті духовних цінностей поліетнічного соціуму / О. М. Чебан // Перспективи. – 2002. – № 4 (16). – С. 82–86.

94. Чирва А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чирва Андрій Сергійович. – Суми, 2012. – 269 с.
95. Чумак Л. В. Полікультурне виховання учнів середніх (5–8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. В. Чумак. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
96. Ширіна О. О. Формування у майбутніх учителів іноземної мови ціннісного ставлення до полікультурної освіти у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «[Теорія і методика професійної освіти](#)» / Ширіна Ольга Олександрівна; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". – Луганськ, 2012. – 20 с.
97. Шульга Н. В. Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії: монографія / Н. В. Шульга; Н. М. Бріт; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань: Жовтий О. О. , 2015. – 152 с.
98. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
99. American Psychological Association (APA) [Electronic resource]: multiculturalism. (n.d.). Dictionary.com Unabridged. Retrieved. – 2015. – 29 November from Dictionary.com website. – Access mode: <http://dictionary.reference.com/browse/multiculturalism>. – Title from the screen
100. Armitage A. Comparing the policy of aboriginal assimilation: Australia, Canada, and New Zealand. – Vancouver, BC : UBC Press, 1995.
101. Arnold M. Culture and Anarchy / M. Arnold; ed. Samuel Lipman. – Репринтне видання 1869 р. – New Haven: Yale University Press, 1994.
102. Attributes of the BC graduate, The Graduation Program [Electronic resource]. – 2004. – Access mode: <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/bc-performance-standards/healthy-living/background/attributes>. – Title from the screen.
103. Bailey C. Start-up Multiculturalism: Integrate the Canadian Cultural Reality in Your Classroom Paperback / Cindy Bailey. – Markham (Ont.)/ Pembroke Publishers, 1991. – 104 p.
104. Bandura E. Nauczyciel jako mediator kulturowy / E. Bandura. – Krakow: Tertium, 2007.

105. Banks J. *An introduction to multicultural education* / J. Banks. – Boston: Allyn & Bacon, 2002.
106. Banks, J. A. *Educating Citizens in a Multicultural Society* / J. Banks. – New York : Teachers College Press, 1997.
107. Banks J. A. "Approaches to multicultural curricular reform." / J. A. Banks // *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development* / In Lee, E., Menkart, D., & Okazawa-Rey, M. (eds).. – Washington, DC : Network of Educators on the Americas, 1998.
108. Beairsto B. *Imperatives and Possibilities for Multicultural Education* / Beairsto B., Carrigan T. // *Education Canada*. – 2004. – Spring. – P. 4–7.
109. *Belonging, Learning, and Growing: Kindergarten to Grade 12 Action Plan for Ethnocultural Equity* [Electronic resource] – Access mode: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/reports/equity/belonging_learning_growing.pdf. – Title from the screen
110. Berry J. W. "Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada: An Overview of the 1991 National Survey" / J. W. Berry, R. Kalin // *Canadian Journal of Behavioural Science*. – 1995. – 27 (3). – P. 301–320.
111. Bissoondath N. *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada* / Neil Bissoondath. – Toronto : Penguin Books, 1994.
112. Brubacher M. *Perspectives on small group learning: Theory and practice* / M. Brubacher, R. Payne, K. Rickett. – Oakville, ON : Rubicon Publishing Inc, 1990.
113. Bruno-Jofré R. *Educating Citizens for a Pluralistic Society* / Bruno-Jofré R. and Aponiuk N. (Eds). – Calgary : Canadian Ethnic Studies, 2001.
114. *Building Hope: Refugee Learner Narratives* [Electronic resource]. – 2015. – Access mode: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/building_hope/building_hope_interactive.pdf. – Title from the screen
115. Burnet J. *Coming Canadians: An introduction to the history of Canada's peoples* / J. Burnet, H. Palmer. – Toronto : McClelland and Stewart, 1989.
116. Burszta W. *Antropologia kultury: tematy, teorie, interpretacje* / Burszta W. – P. : Zysk i S-ka, 1998. – P. 25–57.
117. Carrigan T. *Canada, Who are We and Where are We Going? Immigration, Multiculturalism & the Canadian Identity* / Carrigan T. – Hawthorn Educational Group, 2001. – P. 288.
118. *Charter of Rights and Freedoms* [Electronic resource]. – 1982. – Access mode:

- <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/Const/page-15.html>. – Title from the screen.
119. Canadian Multiculturalism Act [Electronic resource]. – 1988. – Access mode: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html>. – Title from the screen.
120. Canadian Teachers' Federation. The problem of race. – Ottawa : The Canadian Teachers' Federation, 1944.
121. Caring is the cornerstone of a school environment that is free of discrimination, harassment and violence [Electronic resource]. – 2014. – Access mode: www.ed.gov.nl.ca/edu/.../safeandcaring/parent-guardian.pdf. – Title from the screen.
122. Carlson P. E. Toward a Definition of Local-Level Multi-cultural Education / Paul E. Carlson // Anthropology and Education Quarterly. – 1976? . – Vol. 7, №4, November.
123. Citizenship Act [Electronic resource] // R.S.C., 1985. – C. 29. – Access mode: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-29/>. – Date modified: 2017-06-30.
124. CodjoeM. H. Black students and school success: A study of the experiences of academically successful African Canadian graduate students in Alberta's secondary schools : Unpublished PhD thesis, University of Alberta, Edmonton, 1997.
125. Cohen R. Introduction to The politics of migration / Cohen R. Layton-Henry, Z. // The Politics of Migration. The international library of studies on migration № 5. Cheltenham: Edward Elgar, 1997. – P. 341.
126. Cole P. Philosophies of exclusion. Liberal political theory and immigration / P. Cole. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.
127. Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy / Jim Cummins. – Clevedon, England : Multilingual Matters, 1996.
128. Day R. Multiculturalism and the History of Canadian Diversity / R. Day. – Toronto : University of Toronto Press, 2000.
129. Dei G. Anti-Racism Education: Theory and Practice / Dei George J. Sefa . – Halifax, Nova Scotia : Fernwood Publishing, 1996.
130. Dei G. Anti-Racist Education: Working Across Differences / Dei George J. Sefa. – Theme issue // Orbit, 1994. – C. 25.
131. Dei G. The Role of Afrocentricity in the Inclusive Curriculum in Canadian Schools / Dei, George J. Sefa. – 1996.
132. Dernman-Sparks, L. What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families / Dernman-Sparks, L., & Ramsey, P.G. // Teachers College Press, p.2 Training and Employment, – New York, 2006 – January.
133. Diversity in BC Schools: A Framework, British Columbia, 2004 – May/

134. Diversity and Equity in Education: An Action Plan for Ethnocultural Equity
Winnipeg, Manitoba, 2003 – October.
135. Donaldson, G. How we cover up our racial abuses / G. Donaldson // Documents in
post-confederation history / J. Keshen & S. Morton (Eds.). – Don Mills ON: Addison
Wesley Longman Ltd, 1998. – P. 289–292.
136. Employment Equity Act [Electronic resource]. – 1995. – Access mode:
<http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/e-5.401/>. – Title from the screen.
137. Evaluating, Selecting, and Managing Learning Resources: A Guide BC Ministry
of Education [Electronic resource]. – 2000. – Access mode:
https://www.bcerac.ca/resources/whitepapers/docs/ERAC_WB.pdf. – Title from the
screen.
138. Fleras A. Media and Minorities: Representing Diversity in a Multicultural Canada
/ Fleras, Augie, and Jean Lock Kunz. – Toronto : Thompson Educational Publ, 2001.
139. Gaida J. Antropologia kulturowa: wprowadzenie do wiedzy o kulturze / J. Gaida.
– K. : Oficyna Wydawnicza Impul, 2008.
140. Ghosh R. Redifining Multicultural education / R. Ghoch. – Toronto: Canadian
Scholar's Press, Inc., 2014.
141. Ghosh R. Redefining multicultural education / R. Ghoch. – Toronto: Harcourt
Brace & Company, 1996.
142. Ghosh R. Public Education and Multicultural Policy in Canada: The Special Case
of Quebec / R. Ghosh // Int Rev Educ, 2004.
143. Ghosh R. Multiculturalism and Teacher Education: Views from Canada and the
USA / Ratna Ghosh, Norma Tarrow // Comparative Education. – 1993. – №29 (1). – P.
81–92.
144. Glazer N. We Are All Multiculturalists / N. Glazer. – Now Cambridge : Mass.
Harvard University Press, 1997. – 183 p.
145. Gordon T. Using role-play to foster transformational and social action
multiculturalism in the ESL classroom / T. Gordon // TESOL Journal. – 2012. – №3 (4).
– P. 698–721.
146. Grant C. Multicultural Education through the Lens of Multicultural Education
Research Literature / C. Grant and W. Tate // Handbook of Research on Multicultural
Education / J. Banks (ed.). – New York : Macmillan, 1995. – P. 145–166.
147. Human Rights Code [Electronic resource]. – 1996. – Access mode:
http://www.bclaws.ca/Recon/document/ID/freeside/00_96210_01. – Title from the
screen.

148. Ignatieff M. *The Rights Revolution* / M. Ignatieff. – Toronto: Anansi Press. 2000. – P. 66
149. Inglis C. *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity* / Christine Inglis. – Paris: 1996. – P. 70.
150. *Intercultural Education* [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.tandfonline.com/toc/ceji20/current>. – Title from the screen.
151. *International Dictionary of Education*. – Oxford, 1994. – Vol. 7. – P. 3963.
152. *International Encyclopedia of Education*. – Oxford: Rergamon Press, 1994. – Vol.7.
153. Johnson W. D. *Cooperative classrooms* / Johnson, W. D. & Johnson, T. R. // *Perspectives on small group learning: Theory and practice* / In Brubacher, M., Payne, R. & Rickett, K. (Ed.). – Oakville ; ON : Rubicon Publishing Inc, 1990. – P. 119–131.
154. Johnson W. D. *Multicultural education and human relations: Valuing diversity* / W. D. Johnson & T. R. Johnson. – MN : Allyn & Bacon, 2002.
155. Joshee R. *Citizenship and multicultural education in Canada: From assimilation to social cohesion* / R. Joshee. // *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* / In J. A. Banks (Ed.). – 1st ed. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004. – P. 127–156.
156. Joshee R. *Multicultural Education, Diversity, and Citizenship in Canada Chapter* / R. Joshee, Carla Peck, Laura A. Thompson. – Toronto, Canada, 2016.
157. Joshee R. *Multicultural education in the United States and Canada: The importance of national policies* / R. Joshee, & L. Johnson // In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood., & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy*. – Kluwer: Academic Publishing, 2005. – P. 53–74.
158. Kehoe J. W. *A handbook for enhancing the multicultural climate of the school* / J. W. Kehoe. – Vancouver : Western Education Development Group, Faculty of Education, University of British Columbia, 1984.
159. Kelley N. *The making of the mosaic: A history of Canadian immigration policy* / Kelley, N., & Trebilcock. – Toronto : University of Toronto Press, 1998.
160. Kirkconnell W. *Twilight of Liberty* / W. Kirkconnell. – Toronto : Oxford University Press, 1941.
161. Kroeber A. *Culture. A critical review of concepts and definitions* / A. Kroeber and C. Kluckhohn. – Cambridge Mass: Papers of Peabody Museum, 1975.
162. Kymlicka W. *Finding Our Way: Rethinking Ethnocultural Relations in Canada* / Will Kymlicka . – Oxford ; New York : Press, 1998. – №17.

163. Kymlicka W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights* / Will Kymlicka. – Oxford : Clarendon, 1995.
164. Kymlicka. W. *Multiculturalism and the welfare state: recognition and redistribution in contemporary democracies* / edited by Keith Banting and Will Kymlicka. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 2006.
165. Ladson-Billings G. Like lightning in a Bottle: Attempting to Capture the Pedagogical Excellence of Successful Teachers of Black Students / G. Ladson-Billings // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. – 1990. – № 3. – P. 335–344.
166. *Language Education in BC Schools, Policy and Guidelines* Ministry of Education [Electronic resource]. – 2004. – Access mode: <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/legislation-policy/public-schools/language-education-policy>. – Title from the screen.
167. Lee E. *Anti-Racist Education: Panacea or Palliative?* / Enid Lee // *Orbit*. – 1994. – №25. – P. 22–25.
168. Lewis J. *From Culturalism to Transculturalism* [Electronic resource]. // *Iowa Journal of Cultural Studies* . – Access mode: <http://ir.uiowa.edu/ijcs/vol11/iss1/4/>, 2002. – P. 14–32. – Title from the screen.
169. Lewis, S. *Report on Race Relations in Ontario* / Stephen Lewis. – Toronto : Government of Ontario, 1992.
170. *Life After War: Education as a Healing Process for Refugee and War-Affected Children* [Electronic resource]. – 2014. – Access mode: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/law/law_interactive.pdf. – Title from the screen.
171. Longhurst B. *Introducing cultural studiem* / Br. Longhurst. – London: Pearson Education, 2008.
172. Lund E. *Darren Multicultural education and Heritage language education* Polcey / E. Lund // *Saskatchewan Eucation, Encyclopedia of Diversity in Education*. – T. 1: 3a James A. Banks. – 299 p.
173. Mackenzie H. *Ontario Alternative Budget 2001: Manufactured crisis : a report card on Ontario's "Student Focused Funding" formula* (Technical Paper 13). – Toronto: Canadian Centre for Policy Alternatives, 2001.
174. *Making Space: Teaching for Diversity and Social Justice throughout the K-12 Curriculum* [Electronic resource]. – Access mode: https://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/making_space/makingSpace_full.pdf. – Title from the screen.

175. Manitoba K-S4 Education Agenda for Student Success 2002 – 2006 [Electronic resource]. – Access mode:
<https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Yeo-2003.pdf> . – Title from the screen.
176. Markunas A. Базовые категории педагогики / Antoni Markunas. – Poznan : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2006.
177. McCaskell T. Race to Equity: Disrupting Educational Inequality / Tim McCaskell. – Toronto: Between The Lines, 2005.
178. McCaskell T. Facilitator's Handbook, Multicultural/Multiracial Residential Camp for Secondary School Students / Tim McCaskell. – Toronto: Board of Education, 1990.
179. McGee Banks A. C. Equity pedagogy and multicultural education / A. C. Banks McGee // Educating citizens in a multicultural society / In Banks J. (Ed.). – New York: Teachers College Columbia University, 1997. – P. 51-64.
180. McLaren P. White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism // Multiculturalism / in T.D. Goldberg (ed.). – Cambridge, MA : Basil Blackwell, 1994.
181. McLeod K. Multiculturalism and multicultural education in Canada: Human rights and human rights education // Beyond multicultural education.' Calgary / in K. Moodley (ed.). – Alberta: Detselig Enterprises Ltd, 1992.
182. McLeskey J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programms / J. McLeskey, Waldron N. L. // Phi Delta Kappan. – 1996. –78, № 2. – P. 150-156.
183. Mervis B. A. The use of peer pairing in schools to improve socialization / B. A. Mervis // Child and Adolescent Social Work Journal. – 1998. – №15. – P. 467-477.
184. Moodley, K. Multicultural education in Canada: Historical development and current status/ K. Moodley // Handbook of research on multicultural education In J. A. Banks (Ed.), & C. A. McGee-Banks (Associate Ed.). – New York : MacMillan Publishing, 1995. – P. 801-820.
185. Moodley K. Beyond Multicultural Education: International Perspectives / Kogila Moodley. – Detselig Enterprises, 1992. – 318 p.
186. Moy L. Anti-racist and Multiculturalism in Secondary Schools: Listening to Student Activists and Leaders / Lisa Moy. – Montreal, 1996.
187. Multicultural education and Language Heritage Education Policies, Saskatchewan Education, Training and Employment, [Electronic resource]. – 1994. – Access mode:
https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwjWr72K9e_VAhWqJJoKHaDmB8AQFghMMAU&url=http%3A%2F%2Fs2e61859

e1ff1063e.jimcontent.com%2Fdownload%2Fversion%2F1400537579%2Fmodule%2F8991434399%2Fname%2FMulticultural%2520Ed%2520and%2520Heritage%2520Languages%2520Ed%2520Policy.pdf&usg=AFQjCNHYF0Nw95x20Q0tuy2L4zNtlbdy5g. –

Title from the screen.

188. Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s – A Tribute to Mary Ashworth / John H. Esling (ed.). – Toronto: OISE Press, 1990. – 223 p.
189. Henley R. Multicultural Education: Contemporary Variations on a Historical Theme / Henley, Richard, Young, Jonathan. – Canada, 1981
190. Multicultural Perspective [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.tandfonline.com/toc/hmcp20/current>. – Title from the screen.
191. Multiculturalism and Citizenship Canada. Ideals and Reality. Eliminating Racial Discrimination in Canada. – Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1989. – P. 3–11.
192. Multiculturalism Canada Multiculturalism and the government of Canada. – Ottawa: Minister of Supply and Services, 1984.
193. Nieto S. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education / Sonia Nieto. – (2nd ed.). – White Plains, New York: Longman, 1996.
194. Nieto S. Language culture and teaching / Sonia Nieto. – New York: Routledge, 2010.
195. Nye M. The Challenges of Multiculturalism / M. Nye // Culture and Religion. — Routledge, 2007. – B. 8. – № 2. – C.109–123.
196. Official Languages Act [Electronic resource]. – 1985. – Access mode: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/O-3.01/>. – Title from the screen.
197. Ogawa N. Intercultural collaborative learning: Using role-play as a tool. / N. Ogawa // International Journal of Human Activity Theory. – 2010. – № 3 (3). – P. 61–72.
198. Page G. Terry. International dictionary of education : Online version / Page, G. Terry, J. B. Thomas, A. R. Marshall. – London : Kogan Page ; New York : Nichols Pub. Co., 1977.– 381 p.
199. Pal L. A. Interests of the state. The politics of language, multiculturalism, and feminism in Canada / L. A. Pal. – Montreal : McGill-Queen's University Press, 1993.
200. Quebec Act [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/quebec-act/>. – Title from the screen.
201. Rafoth A. M. Strategies for learning and remembering: Study skills across the curriculum / A. M. Rafoth, L. Leal & Defabo L. – Washington DC: NEA Professional Library Press, 1993.

202. Reed C. The Anti-Racist Dimensions of Holocaust Education / Carole Ann Reed // *Orbit*. – 1994. – № 25. – P.15-17.
203. Rees, T. Why is a parliamentary committee not enough? / Rees, T., & Tator, C. – *Currents*, 1984. – 2(1). – P. 1–3.
204. Responding to Religious Diversity in Manitoba's Schools: a Guide for Educators. – Manitoba, 2015.
205. Rodríguez M. Canada in social transition: immigration, worldview, and multiculturalism / Rodríguez M. // *The Mexican Journal of Canadian Studies*. – 2002. – № 3. – P. 73–79.
206. Russell R. J. Bridging the boundaries for a more inclusive citizenship / R. J. Russell // *Citizenship in transformation in Canada* / In Y. M. Hebert (Ed.). – Toronto : University of Toronto Press, 2002. – P. 134–149.
207. Saskatchewan Bill of Rights Act. – S.S.,1947. – P. 35.
208. School Act [Electronic resource]. – 1996. – Access mode: http://www.bclaws.ca/civix/document/id/complete/statreg/96412_00.
209. Sen A. Inequality re-examined / A. Sen. – Cambridge, MA: Harverd University Press, 1992.
210. Silverman, Bryan A., Ph.D. Cultural Foundations Canadian identity, multiculturalism, and a cosmopolitan future , 2014. – August . – 165 p.
211. Sleeter C. Multicultural Education as Social Activism / C. Sleeter. – Albany, NY: SUNY Press,1996.
212. Special Education Services: a Manual of Policies, Procedures and Guidelines / Ministry of Education. – Victoria, 2006.
213. Statistics Canada. Projections of Population with Aboriginal Ancestry, Canada, Provinces // Regions and Territories, 1991-2016 (Statistics, Canada, Catalogue 91 -539-XPE). – Ottawa, 1995.
214. Statistics Canada. [Electronic resource]. – 2010. – Access mode: http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/fs-fi/index.cfm?Lang=ENG&TOPIC_ID=11&PRCODE=24. – Title from the screen.
215. Sviridyuk O. Multicultural education through international cooperation / O. Sviridyuk // *Massachusetts Review of Science and Technologies*. – 2015. – № 2(12), (July-December). Vol. VI. – P. 473–483.
216. Svyrydiuk O. Multicultural education in modern school education in Ukraine / O. Svyrydiuk // *The WSB University in Poznan Studies in Management and Finance*. – 2016. – № 11. – P. 87–94.

217. Tator C. Multicultural education: Translating policy to practice / C. Tator, F. Henry. – Ottawa : Government of Canada, 1991.
218. Taylor C. The Politics of Recognition. in Multiculturalism ed. Amy Gutman / Charles Taylor. – Princeton : Princeton University Press, 1994. – P. 25 –75.
219. Tylor E. Primitive Culture / E. Tylor. – London : Murray, 1871. – P. 83.
220. Van Hook C. W. Preservice teachers' perceived barriers to the implementation of a multicultural curriculum / C. W. Van Hook // Journal of Instructional Psychology. – 2002. – №29. – P. 254–265.
221. War Affected Children: A Comprehensive Bibliography [Electronic resource]. – 2012. – Access mode:
<https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/law/bibliography.pdf>. – Title from the screen.

ДОДАТКИ

Додаток А

Етапи розвитку політики полікультурності

В офіційному документі Відділу політичних і соціальних справ під редакцією М. Лемана (M. Leman, 1999), вказано, що політика полікультурності на федеральному рівні пройшла три етапи розвитку: початковий (до 1971), формувальний (1971 – 1981), інститутонаціоналізаційний (1982 – дотепер).

Для дисертаційного дослідження необхідно розглянути кожен етап окремо. Так початковий етап «*Incipient period*» (до 1971) – це час поступу до прийняття етнічної різноманітності як законної та невід’ємної в канадському суспільстві. Формування канадської нації в символічному та культурному сенсі було орієнтоване на відтворення британського типу суспільства в Канаді. Культурно це мало відображення в політичних, економічних і соціальних інституціях Канади. Усі канадці були названі британськими підданими до прийняття Закону про Канадське громадянство в 1947 році, а культурні символи узаконені Британським підкріпленням Англомовної Канади. Для найбільшої частини центральна влада не врахувала значення культурної різноманітності, враховуючи расові й етнічні відмінності як ворожі до державних інтересів та визначальні для цілісності Канади. Тільки масовий наплив іммігрантів після II Світової війни з Європи примусив центральну владу переосмислити роль і статус інших етносів у межах розвитку канадського суспільства.

Наслідки і події під час 1960 року призвели до можливого кінця асиміляції як політики уряду і появи полікультурності. Зміни були зумовлені зростаючими вимогами канадських аборигенів, силою націоналізму Квебеку та зростаючим невдоволенням деяких груп меншин їхнім місцем у суспільстві.

Формувальний етап «*The formative period*» (1971 – 1981). Історично в Канаді назрівало питання про перехід від дуалістичної державної політики, що враховує інтереси тільки англомовної та франкомовної громади, до політики полікультурності. Остання виявилася відповіддю на розвиток етнокультурної диверсифікації соціуму, існування кількох провідних етнокультурних сил у Канадському суспільстві.

У 1969 році Королівська Комісія з білінгвізму та бікультурності опублікувала четверту книгу доповідей про внесок етнічних груп у культурне збагачення Канади. Комісія рекомендувала *інтеграцію*, а не асиміляцію в Канадське суспільство всіх етнічних груп із повноцінними правами громадян і рівною участю в інституційних структурах Канади.

Уряд Канади призначив Комісію для вивчення проблеми взаємовідносин культур та етносів у відповідь на вимоги враховувати також і інтереси етнічних меншин. Комісія проводила слухання по всій Канаді. Під

час дискусій було виявлено, що існує не тільки проблема взаємин двох титульних націй. Були озвучені думки, що важливо враховувати й інтереси інших етнокультурних груп. Спікери – представники етнічних меншин – визнали, що політика асиміляції є несправедливою і приреченою на провал. Вони підкреслювали, що іммігранти та їхні діти разом з іншими канадцами переживають велику депресію; адже вони пожертвували своїми синами в роки Другої світової війни і хочуть зазнати економічного відродження, у результаті власної наполегливої праці. Представники «нової» імміграції заявляли, що вважають себе громадянами канадського суспільства і не можуть бути піддані будь-якій дискримінації. Голоси прихильників мультикультуралізмуполікультурності були почуті урядом лібералів, очолюваним П. Трюдо – переконаним противником Квебекського націоналізму.

«МультикультуралізмПолікультурність на двомовній основі» пропонували, щоб підтримати представників етнічних груп у їхньому прагненні зберігати власну мовну та культурну спадщину з іншими канадцами. Важливо відзначити, що мультикультуралізмполікультурність у Канаді реалізовувалася в рамках політики білінгвізму. Незважаючи на те, що всі інші культурні групи могли розраховувати на велику підтримку уряду, проте було акцентовано все ж ставився на перевазі двох основних культурних груп – англо і франкоканадців (O'Brayen, Kuplawska, 1976).

Члени Комісії запропонували теорію, що Канада була заснована не двома, а трьома націями (британці, французи та автохтони). Учасники Комісії наголошували на тому, що аборигени були першими націями і що їхні інтереси не можна ігнорувати. У результаті Комісія погодилася з цими міркуваннями. Очікувалося, що Комісія вивчить питання різноманітності і внесе пропозиції з приводу можливих рішень цієї проблеми. Ще одним завданням Комісії була розробка рекомендацій розвитку Канади на основі рівності двох титульних націй, беручи до уваги й інтереси інших етнічних груп.

У представлених уряду рекомендаціях Комісія визнавала цінність культурного плюралізму канадської ідентичності і закликала відобразити ідеї плюралізму в політиці держави.

Отже, була осмислена важливість нової моделі участі громадян у полікультурному суспільстві, яка повинна бути прийнята державою, політики заохочення плюралізму етнічних груп канадського суспільства.

У 1965 році була прийнята доповідь королівської Комісії з білінгвізму і бікультурності, у якій було рекомендовано відмовитися від політики бікультурності, заснованої виключно на інтересах англо- і франкоканадців. Указувалося, що бікультурна політика проіснувала понад століття і необхідність її заміни викликана потребою врахування інтересів інших іммігрантів та їх взаємовідносин з двома титульними націями канадського суспільства. Нова політика була спрямована на збереження права на власну культуру та етнічність як частку канадської національної ідентичності. Надалі цілі стали зміщуватися в бік рівності, соціального партнерства, державної єдності.

Етнічний плюралізм визнаний як позитивна риса канадського суспільства, яку необхідно було розвивати і підтримувати. Полікультурна політика означала звернення до всіх канадців визнати культурний плюралізм і сприяла тому, щоб усі громадяни Канади повноцінно брали участь у житті суспільства.

Важливою причиною переходу до нової політики стало усвідомлення неефективності політики асиміляції, яка передбачала, що етнічні меншини повністю зливаються з суспільством і державою через процес індивідуальної зміни, коли індивід відкидає свої лінгвістичні, культурні та соціальні характеристики і приймає всі риси домінуючої групи. При такій політиці малим етносам неможливо було зберегти власні культурні, лінгвістичні та соціальні риси.

Отже, в Канаді виникла нова модель участі громадян у житті суспільства, яка передбачала етнічний плюралізм великої «канадської сім'ї».

Була запропонована модель канадського суспільства, заснованого на громадському прийнятті відмінностей і підтримці культурного плюралізму. Запропоновано було ідею про те, що представники різних національностей повинні внести вклад у процвітання Канади.

Деякі канадські дослідники Дж. Беррі та розглядають політику мультикультуралізму полікультурності як процес надання можливостей тим представникам культурних меншин, які роблять реальний внесок у розвиток канадського суспільства. У такій інтерпретації мультикультуралізм полікультурність означає добровільну диференціалізацію етносів, які є рівними учасниками в житті суспільства.

Передбачалося, що в результаті реалізації політики мультикультуралізму полікультурності буде досягнена приватна і колективна довіра між членами суспільства; проведена політика буде формувати терпимість до різноманітності, та позитивні міжгрупові погляд.

Політика мультикультуралізму полікультурності визнавала важливість збереження культурної спадщини меншин, поліпшення і вирівнювання міжгрупових відносин за допомогою заходів проти дискримінації та забезпечення рівних можливостей. Було висунуто гасло: «Одна держава, дві (офіційні) мови, багато народів і культур».

Нова політика мультикультуралізму полікультурності висувала чотири завдання: 1) допомагати підтримувати всі етнокультурні групи в їхньому прагненні робити свій внесок у суспільство, сприяти їм у збереженні їхньої самобутності; 2) допомагати етнокультурним групам у подоланні культурних бар'єрів, сприяти у подоланні ними перешкод на їхньому шляху повноцінної участі в усіх сферах канадського суспільного життя; 3) розвивати творчу співпрацю між етнокультурними групами; 4) надавати допомогу іммігрантам у вивченні принаймні однієї з двох державних мов Канади (англійської чи французької), сприяти творчому культурному обміну між всіма канадськими етнокультурними групами.

Утілення мети цієї політики залежало від державного фінансування. Близько 200 мільйонів канадських доларів було виділено в першому десятилітті політики спеціальних ініціатив на підтримку мов і культур. Управління департаменту полікультурності державного секретаріату було вдосконалене в 1972 році з метою сприяння втіленню полікультурних програм та законів. Управління фінансувало діяльність спрямовану на сприйняття груп етнічних меншин в ракурсі прав людини, свободи від расової дискримінації, громадянства, імміграції і культурної різноманітності. Міністерство полікультурності, створене в 1973 році, контролювало втілення полікультурних ініціатив в урядових установах. Формальні взаємозв'язки між урядом і етнічними організаціями були встановлені для забезпечення тривалого входження в процес прийняття рішень. Прикладом була Канадська Консультативна Рада (Canadian Consultative Council) з питань полікультурності, утворена в 1973 році і згодом перейменована Канадську Етнокультурну Раду (Canadian Ethnocultural Council).

Розробники законопроекту полікультурності 1971 року вбачали бар'єри до соціальної адаптації й економічного успіху в основному в лінгвістичних і культурних умовах та зростанні груп меншин іммігрантів, головні вимоги яких були: працевлаштування, забезпечення житлом і освітою, боротьба з дискримінацією, зміни в політичному мисленні. Рівність шляхом подолання бар'єрів расової дискримінації стала ключовою у полікультурних програмах на особистісних та інституційних рівнях. Особливо наголошено на заохоченні культурних груп меншин до участі в канадському суспільстві.

У 1972 році Департаментом держсекретаря Канади затверджено Директорат із мультикультуралізму полікультурності. У 1985 році створено спеціальний комітет Палати громад із полікультурності. До середини 1990-х років до складу федерального кабінету входив міністр, офіційно відповідальний за вирішення полікультурних проблем. Полікультурна орієнтація була відображена в Декларації (Хартії прав і свобод, 1982) і в Акті про мультикультуралізм полікультурність (1988), завдяки чому політика

мультикультуралізму полікультурності стає головною рисою самовизначення Канади. Багато провінцій підтримали федеральний курс, увівши ідею мультикультуралізму полікультурності в основні політичні документи. Для координації взаємодії між урядовими установами та етнічними організаціями в 1973 році було створено Канадську Консультативну Раду з мультикультуралізму полікультурності, пізніше перейменована в Канадську Етнокультурну Раду. За їхнім зразком стали діяти аналогічні провінційні і міські ради, які займалися, насамперед, інформаційно-просвітницькою діяльністю.

Державний курс мультикультуралізму полікультурності знайшов відображення в законі про імміграцію 1978 року, який визначив, що імміграційна політика повинна ґрунтуватися на принципах відмови від дискримінації, сприянні воз'єднанню сімей, турботи про біженців.

Заключний етап – Інституціоналізація «Institutionalization» (з 1982 року до сьогодні). 80-ті роки ХХ століття свідчили про зростаючу інституціоналізацію полікультурної політики. Ці зміни співпали з періодом труднощів у расових стосунках у Канаді. У великих містах імміграція привела до помітних змін у складі населення. У Канаді також почали розуміти критичний стан деяких осіб та груп, які проголошували расистські ідеї. Уряд спершу сконцентрувався на заохоченні інституційних змін для допомоги канадським установам адаптуватися до присутності нових імміграційних груп. Іншою зміною було введення антидискримінаційної програми, спроектованої на усунення соціальних та культурних бар'єрів.

З прийняттям Хартії Прав і Свобод громадян у 1982 році полікультурна спадщина була визнана Конституцією Канади.

У 1984 році Спеціальний парламентський комітет із явних меншин (the Special Parliamentary Committee on Visible Minorities) опублікував добре відому доповідь «Рівність зараз!» (Equality Now!). Тому в 1985 році був створений Комітет постійно діючої палати громад із питань полікультурності. У 1987 році Комітет опублікував розширену доповідь,

спрямовану на введення нової політики полікультурності і створення Департаменту полікультурності.

Нова політика полікультурності з чіткими цілями і напрямками вступила в силу в 1988 році з прийняттям парламентом Закону про Канадську полікультурність. Канада стала першою країною у світі, яка прийняла закон державної полікультурності. Він визнав полікультурність як фундаментальну рису суспільства Канади з інтегральною роллю під час прийняття рішень федерального уряду.

У 1988 році уряд Канади офіційно приніс вибачення за протиправне позбавлення волі, конфіскацію майна та позбавлення прав японських канадців під час Другої світової війни і запропонував компенсацію. Уряд Канади і Національна асоціація японських канадців підписали Японсько-канадську угоду відшкодування, федеральний уряд пообіцяв створити Фундацію канадських расових відносин.

Закономірне створення повноцінного Департаменту полікультурності і громадянства було прийняте парламентом у 1991 році. Новостворений департамент опікувався такими інституційними програмами:

- расові відносини і кроскультурне розуміння: «поширювати оцінку, прийняття і втілення принципів расової рівності і полікультурності серед канадців і в канадських установах»;
- спадщина культур і мов: «допомогти канадцям зберегти, примножувати і створювати їхні культури, мови та етнокультурні групові тотожності»;
- спільнота підтримки та участі: «підтримувати повну і рівну участь у житті Канади осіб і спільнот расових і етнокультурних меншин Канади».

Перші полікультурні закони були сконцентровані на культурному збереженні і міжкультурному обміні через відновлення полікультурних програм із акцентом на кроскультурному розумінні і досягненні соціально-

економічної інтеграції через інституційні зміни, позитивні дії, щоб уникнути дискримінаційних бар'єрів.

Однак новий департамент працював недовго: в 1993 році його розформовано і полікультурні програми були інтегровані в новий і ширший Департамент канадської спадщини (Canadian Heritage Department), який відповідав за офіційні мови, мистецтво і культуру, телебачення, національні парки, історичні краєвиди, волонтерську діяльність, людські права, аматорський спорт, державні церемоніальні справи і Національну столичну комісію (National Capital Commission).

Державного секретаря у справах полікультурності було призначено міністром Департаменту канадської спадщини. Громадянська діяльність (реєстрація і просування громадянства) були включені в новосформований Департамент громадянства й імміграції.

Слідом за зростаючою критикою полікультурної програми, озвученою різними групами і особами в різних частинах канадського суспільства, Департамент канадської спадщини запустив контрольний огляд діяльності полікультурної програми в 1995 році.

У 1997 році Державний секретар із питань полікультурності оголосив оновлену програму, яка була сфокусована на трьох цілях:

- соціальна справедливість (будівництво чесного і рівного суспільства);
- цивільна участь (переконавання, що канадці різного походження братимуть участь у формуванні канадського суспільства);
- ідентичність (виховання суспільства, яке визнає, поважає і відображає різноманітність культур так, щоб люди різного походження відчували належність до Канади).

Оновлена програма мала такі пріоритетні пропозиції:

- допомога в розвитку стратегій для полегшення повної й активної участі етнічного, расового, релігійного і культурних спільнот у житті Канади;

- підтримка ініціативи спільнот і відповіді на етнічний, расовий, релігійний та культурний конфлікти і мотивовану ненавистю діяльність;
- удосконалення здатності громадських інституцій діяти відповідно до етнічної, расової, релігійної і культурної різноманітностей;
- заохочення і допомога в розвитку інклюзивних політик, програм і практик у межах федеральних департаментів та агентств;
- ріст громадського усвідомлення, розуміння і громадського діалогу з повагою до полікультурності, расових відмінностей і різноманітності культур у Канаді.

Державний секретар оголосив заснування Фундації канадських расових відносин, робота якої полягала у здійсненні, дослідженні та збору даних, розвиток державної інформаційної бази для подальшого розуміння расизму й расової дискримінації; забезпечення інформації для підтримки расових відносин, підготовки і розвитку професійних стандартів; поширення інформації для збільшення суспільного усвідомлення важливості усунення расизму.

Додаток Б

Приклади формування вмінь історичного мислення і тем з історії Канади, закладених у програму К-12 із суспільних наук

Теми з історії Канади, закладені у програму К-12 із суспільних наук

4 клас

Учні повинні вміти:	Теми
<p>Використовувати фотографії та інтерв'ю, щоб сформуванати зміст історичної інформації.</p> <p>Використовувати історичні та суспільні ресурси, щоб розуміти й відтворювати послідовність локальних історичних подій.</p> <p>Пояснювати історичні умови цього періоду.</p>	<p>Поселення франкофонів у міських і сільських районах провінції Альберта (тобто мандрівники, місіонери), засновуючи інституції, засоби масової інформації, політики, торгівлі.</p> <p>Приєднання провінції Альберта до Конфедерації.</p>

6 клас

Учні повинні вміти:	Теми
<p>Використовувати первинні джерела для інтерпретації історичних подій і проблем.</p> <p>Пояснювати історичні умови ключових подій певного періоду часу.</p>	<p>Рішення про конфедерацію ірокезів: чи відображає демократичні ідеали рівності і справедливості?</p> <p>Договір Ла-Гранд-Пе Монреалю і Канадська хартія прав і свобод: індивідуальні та колективні ідентичності, колективні права кожного.</p>

7 клас

Учні повинні вміти:	Теми
<p>Виокремити причини, наслідки, послідовність і взаємозв'язки історичних подій, у тому числі довгострокових і короткострокових, причинно-наслідкових зв'язків подій.</p> <p>Аналізувати історичні питання, щоб сформуванати або підтримати думку.</p> <p>Використовувати історичні та суспільні ресурси, для відтворення послідовності</p>	<p>Відповідальність європейського імперіалізму за розвиток поселень Акадії, Нової Франції і Нової Великобританії.</p> <p>Роль битви на рівнинах Авраама в досягненні британського контролю над Північною Америкою.</p>

історичних подій. Пояснювати історичні умови ключових подій того періоду часу.	
---	--

9 клас

Учні повинні вміти:	Теми
Аналіз окремих проблем з минулого, становище людей і подій у контексті часу і місця. Розрізняти причини, наслідки, послідовність і взаємозв'язок історичних подій і проблем, в тому числі довгострокових, короткострокових причинно-наслідкових зв'язків.	Визнання законодавством статусу й ідентичності корінних народів? Вплив чинників імміграційної політики в Канаді на охорону здоров'я, безпеку?

12 клас

Учні повинні вміти:	Теми
Аналізувати історичні і сучасні погляди у різних культурах. Аналізувати зв'язки між моделями історичних змін шляхом виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Оцінювати вплив змін у значних історичних періодах на закономірності у сучасному світі. Розрізняти історичні факти, шляхом інтерпретації декількох джерел. Обґрунтувати позицію, що підтверджується історичними і сучасними аргументами.	Заохочення урядами індивідуальних та колективних прав (Американський білль про права, Канадська хартія прав і свобод; Квебекська хартія прав і свобод людини; права перших націй, метисів і інуїтів; мовне законодавство; надзвичайні ситуації та законодавство з питань безпеки). Зростання лібералізму (трудових норм і спілок, право голосу, загальний добробут держави, захист прав людини, фемінізм).

Додаток В

Самооцінка: Як я застосовую різноманітність та соціальну справедливість у своїй викладацькій практиці

№	Тлумачення	Завжди	Інколи	Рідко	Ніколи
1.	Я визнаю, і думаю про видимі і менш видимі різноманітності, яке існують у моєму класі і громаді, зокрема, у відношенні раси, національності, статі, віку, розумової та фізичної здатності, культури, родооводу, мови, релігійних переконань, сексуальної орієнтації, гендерної ідентичності і соціально-економічний фону.				
2.	Я уникаю робити припущення, пов'язані з різноманітністю учнів у моєму класі (наприклад, я визнаю, що не всі учні можуть знати про їх культурне тло, Я чутливий до різного складу сім'ї при проведенні заходів, пов'язаних з Днем матері та Днем батька) ,				
3.	Я враховую різноманітність при виборі навчальних ресурсів для планування моєї навчальної програми.				
4.	Я переглядаю і спробую використовувати нові ресурси для вирішення проблем соціальної справедливості з моїми студентами.				
5.	Мої класні плакати, дисплеї, і т.д. несуть позитивні повідомлення, які сприяють повазі до різноманітності і надихають на заходи з протидії несправедливості або зловживання правами.				
6.	Запрошені доповідачі і гості, які є частиною моєї педагогічної діяльності відображають різноманітність в рамках місцевої громади.				
7.	Я підтримую різні національні та міжнародні ініціативи, які сприяють різноманітності і соціальній справедливості (наприклад, Міжнародний жіночий день, Міжнародний день боротьби за ліквідацію расизму, Національний день аборигенів, Міжнародний день інвалідів Міжнародний день прав людини), а також сприяти заходам, запланованим у рамках школи і району протягом цього тижня.				
8.	Я навмисно урізаю навчання у відповідь на різноманітність серед моїх учнів.				
9.	Я забезпечити, щоб матеріал щодо вирішення питань, пов'язаних з просуванням різноманітності і соціальної справедливості включений в моє поточне викладання і не розглядаються як окремі теми.				
10.	Мої класні заходи покликані сприяти соціальній справедливості та з урахуванням всіх форм різноманітності (видимих і менш видимих).				
11.	Я розмірковую про те, як мої навчальні практики можуть ненавмисно посилити соціальну нерівність, а також внести відповідні зміни.				

12.	Я моделюю соціальну справедливість в моєму класі, зробивши зусилля, щоб залучити учнів до активної участі в навчанні (наприклад, у виборі ресурсів, діяльності, критерії оцінки).				
13.	Я докладаю зусилля, щоб надати всім учням реальні можливості для вираження своїх поглядів і уявлень про різноманітність в школі, таким чином, що забезпечити їм повагу, гідність і можливість поговорити, не побоюючись відплати.				
14.	Я даю учням структуровані можливості проявити щедрість і підтримку однокласникам, співробітникам і членів більшої спільноти.				
15.	Я звертаюся і протистою поведінці серед моїх учнів (наприклад, жартам або коментарям, які націлені на когось на основі раси, статі, сексуальної орієнтації, складу сім'ї, фізичних або розумових здібностей), коли я свідок або дізнаюсь про це, називаючи як форму залякування та залучення учнів до критичного мислення про це.				
16.	Я постійно маю на увазі студентів, як публічно, так і в приватному порядку, за ради дій, у яких вони беруть участь, щоб допомогти в розвитку спільноти, вільного від гомофобії, расизму, сексизму та інших форм дискримінації або шкідливий поведінки.				
17.	Я обговорюю зі своїми колегами способи заохочення різноманітності та соціальної справедливості в класній практиці.				
18.	Я активно співпрацюю у мережі з різними спільнотами, що займаються питаннями заохочення розмаїття та соціальної справедливості, і шукаю способи включення їхній внесок в моєму класі.				
19.	Я перегляну можливості професійного розвитку, які будуть оснащувати мене знаннями і навичками для вирішення спірних питань і розв'язання конфліктів у класі.				
20.	Я перегляну можливості професійного розвитку, які допоможуть мені краще вирішувати питання різноманітності і соціальної справедливості в моєму класі.				

Додаток Д

**Діагностична методика «Шкала Лайкерта» для аналізу уроків
полікультурності**

Елементи Уроків	Не очевидно	Трохи очевидно	Більше очевидно	Завжди очевидно	Сильно очевидно
Чи види діяльності вимагають критичного мислення?					
Чи теми уроку піддають расовій та етнічній структурній нерівності?					
Чи діяльність деконструє євроцентричне знання?					
Чи діяльність заохочує студентів розглянути питання про різні точки зору і кидає виклик стереотипам і упередженням?					
Чи діяльність орієнтована на студента?					
Чи діяльність заохочує студентів до співпраці?					
Чи діяльність відноситься до життя студентів?					
Чи є заходи культурно актуальні?					
Чи мають заходи сприяти розширенню прав і можливостей учнів?					
Чи діяльність включає студентське відображення?					
Чи підтримуєте діяльність зниження забобонів?					
Чи діяльність надихає подальші дії соціальної справедливості?					

Анкета для учнів початкової школи

Питання загального характеру

1. Назвіть Ваше ім'я?
2. У якому Ви класі навчаєтесь?
3. Назва школи, у якій Ви навчаєтесь?
4. Що означає Україна для Вас?
5. Як Ви розумієте поняття «українець»?
6. Чи можете Ви назвати символи України?
7. Чи Україна єдина країна у світі? Так? Ні?
8. Які інші країни Ви знаєте?
9. Які країни межують з Україною?
10. Що на Вашу думку означає поняття «культура»?
11. Які інші культури (народи), окрім українців проживають на території України?
12. Звідки Ви дізнались про інші культури (народи)?
 - А) Телебачення
 - Б) Інтернет
 - В) Школа
 - Г) Родина
13. Чи хотіли Ви б більше дізнатись про інші культури? Так. Ні.
14. Чи зустрічались Ви коли-небудь з представниками інших культур? Так, Ні?
15. Що Вас найбільше вразило при зустрічі з представниками інших культур?
16. Що саме Ви хотіли б дізнатись про інші культури?
17. На Вашу думку, яким чином можуть різні культури успішно проживати в одній місцевості?

Нормативно-правова база полікультурного виховання у шкільній освіті провінцій Манітоби та Британської Колумбії.

	Британська Колумбія	Манітоба
Спільне	<p>-Закон про права людини Британської Колумбії (the BC Human Rights Code), -Акт полікультурності (the Multiculturalism Act) -Шкільний акт (the School Act) забезпечення всіх учнів рівним доступом до освіти, здобуття грамотності: розвиток індивідуального потенціалу і набуття знань, умінь і навичок, необхідних для росту здорового, демократичного, плюралістичного суспільства і процвітаючої та стійкої економіки.</p>	
	<p>«Різноманітність у школах провінції Британська Колумбія» включено важливі наслідки політики, стратегій та ініціатив в системі шкільної освіти, пов'язані з: визнанням різноманітності та заохоченням прав людини; запобігання та реакція на випадки дискримінації, переслідувань і насильства.</p>	<p>«Різноманітність і рівність в освіті: план дій з етнокультурної рівності» Цей документ складається з двох частин: у першій обговорюються важливі поняття і необхідна інформація; друга пропонує план дій на кілька років, що сприятиме подальшій етнокультурній рівності в Манітобі, з листопада 2003 року по вересень 2005 року</p>
	<p>«Створення середовища: навчання з різноманітності і соціальної справедливості через навчальну програму K-12» Допомагає вчителям підвищувати обізнаність та розуміння різноманітності та підтримки досягнення соціальної справедливості</p>	<p>«Приналежність, навчання і зростання: від дошкільного закладу до 12 класу план дій для забезпечення етнокультурної рівності» мав на меті врегулювати питання полікультурного виховання у провінції Манітоба.</p>
Відмінне	<p>Оцінка, відбір і керівництво навчально-методичним забезпеченням», Цей документ допомагає оцінювачам у відборі навчальних ресурсів відповідно до соціальних аспектів.</p>	<p>«Полікультурна освіта: політика 90-х» Політика в галузі полікультурної освіти керується трьома наступними напрямками: освіта для повноцінної участі в житті суспільства; освіта для культурного та лінгвістичного розвитку; освіта для міжкультурного взаєморозуміння.</p>
	<p>«Атрибути випускника провінції Британська Колумбія» виховання поваги до різноманітності всіх людей і право інших мати інші ідеї та переконання; учні розвивають почуття соціальної відповідальності, терпимість і повагу до ідей та переконань інших.</p>	<p>«Формування надії: навчальні розповіді іммігрантів» спрямований на зміцнення потенціалу шкільних громад на всіх рівнях (початкова, середня та старша школа), з метою забезпечення належного і підтримуючого шкільного середовища для біженців і потерпілих від війни учнів та їхніх сімей.</p>
	<p>«Політика мовної освіти», визнає офіційні мови Канади, та зростаюче число інших мов, якими розмовляють у Британській Колумбії. Щоб досягнути успіху в Канаді, учні повинні володіти однією з офіційних мов країни</p>	<p>«Відповідь на релігійну різноманітність у школах провінції Манітоби: методичні рекомендації» ресурс для педагогів і шкіл, які прагнуть задовольнити потреби своїх релігійно різноманітних учнів і спільнот. У цьому документі міститься керівництво релігійною різноманітністю.</p>
<p>«Стратегії безпечної школи провінції Британська Колумбія – безпечні, турботливі і впорядковані школи», запропоновано стратегії безпечної школи з метою допомоги школам і спільнотам відзначити різноманітність, ліквідувати дискримінації, розвивати соціальну відповідальність, створити позитивну шкільну культуру, сприяти особистій безпеці, а також запобігати злочинності та насильству</p>	<p>«Життя після війни: освіта як процес зцілення біженців, потерпілих від війни дітей» має на меті сприяти зміцненню потенціалу шкільних громад на всіх рівнях (початкова, середня та старша школа), щоб забезпечити належне і підтримувальне шкільне середовище для біженців і потерпілих від війни учнів та їхніх родин: умови, які будуть підживлювати їхнє психічне здоров'я і благополуччя і що буде сприяти підвищенню їхніх освітніх і життєвих результатів.</p>	

