



навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини ХХ століття у двовимірній площині: виявлення історичного значення аналізованих подій, з одного боку, а з іншого – урахування позитивного досвіду та використання його в сучасних умовах перебудови вищої освіти в Україні, адже проблема модернізації навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини ХХ століття на сьогодні залишається однією з найбільш актуальних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г.В. Беленька. – К.: Світоч, 2006. – 304 с.

2. Браницкий В.А. Развитие высшей педагогической школы на Украине в годы семилетки (1958–1965 г. г.): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В.А. Браницкий. – Киев, 1970. – 35 с.

3. Луговой В.І. Проблема підготовки вчительських кадрів в університетах УРСР / В.І. Луговой // Матеріали Всесоюзного совещания по управлению учебно-методическим процессом подготовки педагогов / редкол. : И.Е. Пугач, А.Д. Михилев, Л.С. Нечепоренко. – Харьков : ХГУ, 1991. – С. 18–34.

4. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 р.) / В. Майборода; за заг. ред. В. Лугового. – К. : «Либідь», 1992. – 195 с.

5. Сипченко О.М. Навчально-педагогічна література в системі професійної підготовки вчителя (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.М. Сипченко. – Полтава, 2008. – 20 с.

УДК 971(=1-81)

ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ

Запотічна М.І., викладач
кафедри іноземних мов

*Інститут гуманітарних та соціальних наук
Національного університету «Львівська політехніка»*

Стаття присвячена дослідженню інтеграційних процесів в історії розвитку освіти корінних народів Канади. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти предмета дослідження, та нормативно-правової документації ХХ ст. Здійснено спробу охарактеризувати реформи в освіті Канади, спрямовані на інтеграцію дітей корінного населення у систему загальної шкільної освіти провінцій і територій Канади. Виокремлено позитивні та негативні чинники, що мали місце у процесі реформування.

Ключові слова: Канада, корінні народи, розвиток освіти, ХХ століття, інтеграційні процеси, реформування освіти корінних народів.

Стаття посвящена исследованию интеграционных процессов в истории развития образования коренных народов Канады. Проанализирована научно-педагогическая литература, которая освещает разные аспекты предмета исследования, и нормативно-правовая документация XX ст. Сделана попытка охарактеризовать реформы в образовании, нацеленные на интеграцию детей коренного населения в систему общего школьного образования провинций и территорий Канады. Подчеркнуты позитивные и негативные факторы, которые имели место в процессе реформирования.

Ключевые слова: Канада, коренные народы, развитие образования, ХХ столетие, интеграционные процессы, реформирование образования коренных народов.

Zapotichna M.I. THE CHARACTERISTIC OF INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION HISTORY OF ABORIGINAL PEOPLES OF CANADA

The article deals with research of integration processes in education history of aboriginal peoples in Canada. The analysis of scientific and pedagogical literature which highlights different aspects of research subject and normative and legislative documents of XXth century has been conducted. The attempt to characterize education reforms in Canada, directed to integration of aboriginal children into system of public schooling of provinces and territories of Canada has been made. The positive and negative factors noticed in process of reforming have been determined.

Key words: Canada, aboriginal peoples, education development, XXth century, integration processes, aboriginal peoples' education reforming.



Постановка проблеми. Канада є поліетнічною країною, особливе культурне середовище якої утворилося внаслідок взаємодії різноманітних етносів та міжкультурних зв'язків різних націй та народів, які співіснують між собою впродовж років та доповнюють одне одного, утворюючи унікальний і неповторний феномен канадської нації. Особлива увага у Канаді приділяється освіті громадян, оскільки вона асоціюється із широким спектром економічних та неекономічних переваг, оскільки має потенціал максимізувати таланти, вміння й навички індивідів, сприяти підвищенню рівня продуктивності праці, підтримувати здоров'я, продовжувати життєвий цикл людини [2]. Проте, розглядаючи Канаду, як країну, що демонструє ефективну політику та національну стратегію, спрямовану на розв'язання проблем соціального, культурного, економічного розвитку суспільства та його збагачення на основі потенціалу імміграції [10], не варто забувати про корінні народи, які населяли територію цієї країни ще до приходу переселенців з Європейського континенту. Дослідження освіти корінних жителів Канади, історії її розвитку неможливе без вивчення історичних, політико-економічних та соціально-культурних чинників формування канадської нації та ролі й місця в ній корінного населення країни.

Ступінь розробленості проблеми. У порівнянні з наявністю значної кількості наукових та історико-педагогічних джерел із дослідження питання періоду агресивної асиміляції та відкриття, функціонування та навчально-виховної діяльності шкіл-інтернатів, дослідження періоду інтеграції у системі освітньої політики корінного населення Канади не набуло настільки широко висвітлення у канадській літературі і в основному розглядається у контексті досліджень соціально-економічного характеру. Найбільш ґрунтовно питання інтеграційних процесів в освіті корінного населення Канади висвітлюються у працях Дж. Міллоя (J. Milloy) [3], Дж. Фрізена (J. Friesen), В. Фрізен (V. Friesen) [6], Р. Карнея (R. Carney) [5], Дж. Леслі (J. Leslie) [9], Г. Хоуторна (H. Hawthorn) [7], [8] та багатьох інших науковців. Важливими для дослідження цього періоду виявились також нормативно-правові документи федерального уряду Канади (Закон про індіанців (англ. Indian Act) 1876 р. [4] і поправки до нього, прийняті у 1951–1953 р. р. та 1956 р. [12], офіційні заяви, постанови федерального уряду (протокол засідань Спільного комітету сенату та Палати громад у справах індіанців (англ. Joint Committee of Senate and House of Commons on Indian Affairs)

1961 р., доповіді офіційних зібрань, конференцій, статистичні дані 1948–1986 р. р. тощо.

Мета статті полягає у дослідженні та характеристиці інтеграційних процесів, що прослідковуються в історії розвитку освіти корінних народів Канади у ХХ столітті. Автором визначено такі завдання: 1) виконати аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правової бази, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження; 2) виокремити специфічні прикмети інтеграційних процесів в освіті корінних народів Канади у ХХ столітті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після Другої світової війни прослідковується тенденція до перегляду освітньої політики асиміляції та реформування системи освіти корінних народів Канади. Причинами цього стали численні доповіді про сумнівність успіху політики асиміляції, недостатнє фінансування шкіл для освіти корінного населення, низькі показники успішності учнів тощо. У 1948 р. Спільний парламентський комітет у справах індіанців (англ. Joint Parliamentary Committee on Indian Affairs) оприлюднює доповідь, в якій зазначає серйозність проблем в освіті корінного населення і наголошує на необхідності їх негайного розв'язання.

У доповіді висвітлено 12 основних рекомендацій щодо реформування системи освіти корінного населення країни, а також зауважується, що «... всюди, де можливо і коли можливо, індіанці повинні навчатися разом з іншими дітьми» [11, с. 7]. Ці рекомендації були покладені в основу нового курсу освітньої політики, спрямованої на закриття шкіл-інтернатів, що тривав близько чотирьох наступних десятиліть. У зв'язку з цим з часу оприлюднення рекомендацій у 1948 р. починається новий період розвитку освіти корінного населення Канади – період інтеграції, упродовж якого почалося поступове закриття шкіл-інтернатів для дітей корінного населення і забезпечення їм можливості для навчання у школах системи загальної шкільної освіти провінцій і територій Канади, тобто інтеграції дітей у канадську систему шкільної освіти.

Згідно з даними історико-педагогічних джерел станом на 1948 р. у Канаді налічували 72 школи для освіти дітей корінних народів, у яких загалом навчалось 9 368 дітей. Школи існували у кожній провінції Канади за винятком провінції Новий Брансуїк, Острів принца Едварда, Ньюфаундленд та Лабрадору, територій Нунавут та Юкон [3].

Результати виконаного дослідження засвідчили, що процес інтеграції був тривалим і повільним. Передусім проведення



реформ, спрямованих на освітню інтеграцію, вимагало створення відповідної інфраструктури. Оскільки корінне населення проживало на території резервацій, виникла потреба у будівництві доріг, запровадженні шкільних маршрутів з метою транспортування учнів у школи провінцій/ територій, а для резервацій, що знаходились надто далеко від загальноосвітніх шкіл – постала потреба у будівництві нових шкіл неподалік від території резервацій.

Початком реформування освіти корінного населення в період інтеграції стало забезпечення відповідної законодавчої бази для його реалізації. Відповідно до положень Британського північноамериканського акту (англ. – British North America Act) 1867 р., який згодом отримав назву Конституційного акту 1867 р. (англ. – Constitution Act of 1867), оскільки його положення були покладені в основу конституції сучасної держави Канади, освіта належить до юрисдикції провінцій та територій Канади [13]. Однак водночас у Британському північноамериканському акті 1867 р. зазначалося, що федеральний уряд Канади несе відповідальність за корінне населення країни, зокрема і за забезпечення для нього освітніх можливостей.

Таким чином, на основі нормативно-законодавчої бази управління освітою на початку 40-х р. р. XX ст. у Канаді уже сформувалася децентралізована система шкільної освіти країни, в якій згідно з Конституційним актом 1867 р., департаменти освіти провінцій та територій Канади були уповноважені визначати особливості організації освітньої системи, розробляти та затверджувати нормативно-правову базу, а місцеві органи управління освітою – шкільні ради, відповідали за втілення освітньої політики на практиці, наймали на роботу вчителів, розробляли навчальні програми, займалися матеріальним оснащенням шкіл тощо. У ході історичного та політико-економічного розвитку системи освіти країни сформувалася специфічна система її фінансування, частково з бюджету провінції чи території, в якій розташовані школи, а частково з місцевого бюджету за рахунок коштів місцевих платників податків. Така система фінансування шкільної освіти використовується й до сьогодні, однак у різних провінціях і територіях країни є різним їх співвідношення [1].

Згідно із Законом про індіанців освіта корінного населення знаходиться у юрисдикції федерального уряду країни, який повністю її фінансує. На початку політики інтеграції федеральний уряд Канади почав укладати угоди з місцевими органами управління освітою – окремими шкільними

радами про переведення дітей корінних жителів у школи, що знаходяться у підпорядкуванні цих шкільних рад. Перша така угода була укладена у 1950 р. у провінції Манітоба і стосувалася учнів Південної індіанської спільноти (англ. South Indian Lake Band). До 1952 р. вже було укладено 14 таких угод [3].

Результати виконаного дослідження свідчать, що угоди були фінансово вигідні як шкільним радам, які отримували від федерального уряду додаткові кошти в залежності від кількості учнів корінного походження та субсидії на будівництво нових шкіл та/чи ремонту шкільних приміщень діючих шкіл, так і федеральному уряду країни, оскільки значно дешевше було виділяти кошти шкільним радам, аніж будувати та утримувати цілі школи для освіти дітей корінних жителів. Зі свого боку згідно з угодою шкільні ради зобов'язувалися надавати учням корінного походження однакові можливості та права нарівні з іншими учнями (зараховувати до загальноосвітніх шкіл усіх учнів корінного походження, незалежно від їхнього віку, та надавати їм можливості однакового доступу до освітніх ресурсів, участі у позашкільній діяльності тощо). Цікаво, що угоди не містили положень про мінімальні академічні стандарти успішності учнів корінного походження. Політики, освітяни, управителі шкільних районів та громадсько-політичні діячі досліджуваного періоду наголошували на залежності учнівської успішності в кожному конкретному випадку від школи, а тому додаткові дослідження якості освітніх послуг, що надаються у школах освітніх систем провінцій та територій Канади для учнів корінного походження, не проводилися.

Необхідно зазначити, що переведення учнів у школи системи загальної шкільної освіти провінцій/ територій Канади відбувалось лише за згоди батьків таких учнів, що стало важливим поступом у розвитку демократичності освіти корінного населення країни [8].

Аналіз архівних статистичних даних свідчить, що у 1961 р. було укладено 128 таких угод, а впродовж наступних 15 років ця кількість зросла до 550. Системи освіти розширювались і значно зростала кількість учнів корінного походження. Якщо в 1948 р. у школах системи загальної шкільної освіти навчалось близько 137 учнів корінного походження, то до 1961 р. їх кількість становила 10 822 осіб, тобто понад 25% усіх учнів корінного населення. До 1963 р. цей відсоток збільшився до 40% [3].

Різка зміна освітньої політики від сегрегації до інтеграції підвищила роль департа-



ментів освіти провінцій та території Канади в освіті корінного населення, а роль федерального уряду і церковних общин відійшла на другий план. Значне збільшення кількості учнів корінного походження у школах систем загальної шкільної освіти у провінціях та територіях Канади зумовила потребу у подальшому врегулюванні нормативно-законодавчої бази на провінційному рівні і перерозподіл сфер відповідальності за освіту корінних жителів між федеральним урядом і освітніми департаментами відповідних провінцій чи територій.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що уряди провінцій та територій позитивно сприйняли ініціативу федерального уряду щодо інтеграції дітей корінного походження у загальноосвітні школи Канади. До 1968 р. за ініціативою федерального уряду Канади необхідні поправки до освітніх законів були внесені у провінціях Онтаріо, Британська Колумбія, Новий Брансуїк та Саскачеван. Хоча сфери перерозподілу повноважень щодо управління освітою корінних жителів у різних провінціях дещо відрізнялись, усі вони мали спільні риси: федеральний уряд залишав за собою відповідальність за фінансування освіти корінних жителів, а департамент освіти провінції чи території, місцеві органи управління освітою брали на себе відповідальність за управління школами, в яких навчаються корінні жителі, розробку навчальних матеріалів, матеріально-технічне забезпечення, працевлаштування вчителів тощо. У результаті освітніх реформ у провінції Саскачеван навіть денні школи для навчання корінних жителів, що до цього часу були під управлінням федерального уряду, перейшли у підпорядкування Департаменту освіти провінції та місцевих органів управління освітою [3]. Департамент освіти провінції Манітоба, який неодноразово наголошував на низькій академічній успішності та низькому соціальному статусі корінних жителів у суспільстві, розробив спеціальну «Політику розвитку сім'ї» згідно з якою батьки та їхні діти могли проходити однакові шкільні предмети: батьки та сини вивчали різні види ремісничої діяльності, а матері та доньки – ведення домашнього господарства. Департамент освіти провінції Альберта утворив спеціальний шкільний район, Північний шкільний район (англ. Northland School Division), у школах якого навчалася найбільша кількість учнів корінного походження [8].

Процес закриття шкіл-інтернатів для корінних жителів був повільним і значно залежав від регіону країни, кліматичних та географічних особливостей місцевості, в

якій знаходилися школи, економіки регіону тощо. Труднощі проведення швидкої політики інтеграції полягали і в тому, що загальноосвітні школи не були готові прийняти дітей корінних жителів. Із архівних та літературних джерел відомо, що епідемія туберкульозу пішла на спад, кількість населення почала зростати, і згідно з демографічними даними 40-х р. р. ХХ ст. кількість учнів корінного населення, що йшли в перший клас, збільшувалась кожного року на 300 осіб [3]. Школи, зазвичай, не мали достатньої кількості додаткових місць. Крім цього, не існувало необхідних навчальних програм та матеріалів для освіти дітей корінного походження та для їхньої адаптації у канадському суспільстві. З іншого боку – педагоги, що працювали у школах систем освіти провінцій та територій Канади не були ознайомлені із історичними, культурними, світоглядними особливостями корінних жителів, а відповідно, не знали підходів до їхнього навчання.

Д. Міллоу зауважує, що суттєвою перешкодою інтеграції дітей корінних народів у загальноосвітні школи було також негативне ставлення релігійних громад до закриття шкіл [3]. Найбільшими противниками інтеграційних процесів були представники найбільш впливових релігійних общин, англіканської та римо-католицької церков, які управляли близько двома третинами шкіл-інтернатів на території всієї Канади. Вони не лише прагнули утримати управління школами-інтернатами, але й докладали зусиль, щоб розширити мережу шкіл-інтернатів для освіти корінних жителів.

Політика освітньої інтеграції, що передбачала закриття шкіл-інтернатів та переведення дітей корінного походження у загальноосвітні школи провінцій та територій Канади, відповідно, передбачала повернення дітей у сім'ї, для проживання разом зі своїми батьками. У зв'язку з цим на темпи політики інтеграції, розпочатої федеральним урядом Канади в кінці 40-х р.р. ХХ ст., значно вплинув і соціальний статус корінного населення того часу.

В ході історичного розвитку системи освіти корінного населення Канади основною функцією шкіл-інтернатів було не стільки надати дітям академічну освіту, скільки виховувати їх відповідно до європейських традицій, змінити культуру, поведінку, зовнішній вигляд тощо. У зв'язку з цим за роки перебування у школах-інтернатах діти забували специфіку соціально-культурного середовища спільнот, трансформували власний світогляд, до певної міри асимілювались із канадським суспільством. Ок-



рім цього, не всі діти могли повертатись жити додому, оскільки часто батьки жили на межі бідності, зловживали алкоголем. Деякі матері були одначками, в інших дітей – батьки відбували тюремне ув'язнення, а тому не могли належно наглядати за ними. Видається обґрунтованим пояснення, що причинами низького соціального статусу корінних жителів було економічне підґрунтя – маргіналізм суспільства корінних жителів, расові упередження щодо працевлаштування, менше можливостей доступу до наявних ресурсів у порівнянні з іншими жителями Канади, звідси – значно нижчі доходи та загальний рівень життя. Діти, що не могли повернутися жити в рідні сім'ї, продовжували навчання в школах-інтернатах, що значно сповільнювало процес освітньої інтеграції та закриття шкіл для освіти корінних жителів.

Для подолання проблеми федеральний уряд країни почав залучати до шкільної реформи органи соціальної опіки. У кожному конкретному випадку переведення дитини у її рідну сім'ю призначали соціального працівника, який вивчав умови проживання, доходи сім'ї та інші сімейні обставини і на цій основі робив рекомендації щодо переведення дитини чи продовження її перебування у школі-інтернаті.

Поступово школи для освіти дітей корінних жителів перетворювались на школи-притулки для дітей-сиріт та дітей з неблагополучних родин. Саме тому, що дітей нікуди було перерозподіляти, школи-інтернати продовжували функціонувати. Однак такі школи зіткнулися з подальшими проблемами: вони не мали необхідних ресурсів для освіти дітей із проблемних родин, а педагоги не мали необхідної кваліфікації. Відомі випадки наявності психологічних проблем у дітей, а також неврівноваженої поведінки. Директор школи Шубенакаді (англ. Shubenacadie School) у провінції Нова Шотландія Ф. МакКіннон (F. McKinnon) зауважує, що багато дітей «мають серйозні психологічні проблеми, які потребують втручання та лікування, ... а школа не має ані необхідних ресурсів, ані відповідних кваліфікованих працівників, які б зайнялися проблемами виховання дітей...» [3, с. 215].

Висновки. Отже, період інтеграції у 1948–1971 р. р. став важливим етапом розвитку системи освіти корінного населення Канади у ХХ ст. У цей час розпочато ґрунтовні реформи системи освіти корінних жителів, що були спрямовані на залучення неповнолітніх до системи загальної шкільної освіти Канади, а також інтеграцію сімей корінних жителів у канадське суспільство. Як свідчать результати викона-

ного дослідження, інтеграційні процеси мали позитивне спрямування. Хоча варто підкреслити й такі їхні недоліки, як односторонність та непродуманість політики інтеграції, відсутність умов для адаптації учнів – представників корінних народів до нового навчального середовища. Не вистачало освітніх ресурсів, програм, кваліфікованих учителів, обізнаних із культурою та традиціями корінних жителів, які б розуміли потреби дітей, знали і поважали їхню мову, релігію, світогляд, особливості традиційного способу життя.

До подальших напрямів наукового дослідження освіти корінних народів Канади належить вивчення специфіки забезпечення їхніх освітніх можливостей у Канаді на початку ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Магдач З.Т. Особливості функціонування шкільних рад у системі шкільної освіти Канади / З.Т. Магдач // Педагогіка та психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 5. – С. 239–247.
2. Мукан Н.В. Специфіка реалізації неперервної освіти у Канаді / Н.В. Мукан, О.В. Барабаш, М.Б. Бусько // Молодий вчений. – 2016. – № 2 (29). – С. 309–312.
3. A National Crime : The Canadian Government and Residential School System 1789 to 1986 / J. Milloy. – University of Manitoba Press, 1999. – 402 p.
4. An Act to amend and consolidate laws respecting Indians. – 12.04.1876. – 31 p.
5. Carney R. The Hawthorn Survey (1966–1967), Indians and Oblates and Integrated Schooling / R. Carney // CCHA, Study Sessions. – 1983. – Vol. 50. – P. 609–630.
6. Friesen J. Aboriginal Education in Canada : A Plea for Integration / J. Friesen, V. Friesen. – Calgary : Detselig Enterprises, Ltd., 2002. – 168 p.
7. Hawthorn H. A Survey of Contemporary Indians of Canada / H. Hawthorn. – Ottawa : Indian Affairs Branch. – 1966. – Vol. 1. – 211 p.
8. Hawthorn H. A Survey of Contemporary Indians of Canada / H. Hawthorn. – Ottawa : Indian Affairs Branch. – 1967. – Vol. 2. – 251 p.
9. Leslie J. The Policy Agenda of Native Peoples From World War II to 1969 White Paper / J. Leslie // Aboriginal Policy Research Series. Volume 1 : Setting the Agenda for Change. – Thompson Educational Publishing, Inc., 2013. – P. 16–28.
10. Mukan N. The analysis of adult immigrants learning system in Canada // Nataliya Mukan, Mariya Busko, Olena Barabash // Comparative Professional Pedagogy. – 2015. – Vol. 5, Issue 2. – P. 20–24.
11. Report of Standing Senate Committee On Aboriginal Peoples / Senate Committees Directorate. – December, 2011. – 80 p.
12. The Constitution (First Amendment) Act, 1951. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://indiacode.nic.in/coiweb/amend/amend1.htm>.
13. The Constitution Act 1867. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca_1867.