

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ЗАПОТІЧНА МАРІЯ ІВАНІВНА**

УДК [37.013-043.86]:971(=1-81)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ**

011 – Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Мукан Наталія Василівна,

доктор педагогічних наук, професор

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2020

## АНОТАЦІЯ

*Запотічна М. І.* Розвиток освіти корінних народів Канади. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Національний університет «Львівська політехніка», Львів, 2020.

**Актуальність дослідження.** Процеси глобалізації, що за останні десятиліття набули масштабності у світовому просторі, сприяли активному розвитку міжнародної торгівлі, підвищенню ролі інтелектуального капіталу, активізації геополітичних процесів, зростанню глобальної економічної інтеграції та відкритого доступу до наявних світових ресурсів, позитивно вплинули і на міжнародний освітній простір. Проте, з іншого боку, у тенденціях глобалізації можна прослідкувати чимало негативних наслідків, серед яких особливо відчутним є поступова втрата культурної самобутності країн-учасниць. Беручи до уваги самобутність народу, що є скарбом, який може зробити істотний внесок у розвиток будь-якої країни, спостерігаємо зростаючу тенденцію у розвинених країнах щодо збереження культурної ідентичності своїх громадян, зміцнення національної самосвідомості власного народу. Особливе місце відводиться збереженню культурних й освітніх надбань корінних жителів різних країн світу, оскільки їхня мова, культура, традиції та звичаї поступово зникають. Отже, дослідження принципів, методів і форм організації освіти корінних жителів набуває особливої актуальності.

Визнаючи важливість різних націй, що формують єдину культуру народу, Канада стала однією із перших країн у світі, яка у 1971 р. прийняла Закон про полікультурну політику і тим самим утвердила офіційний курс полікультурності на державному рівні. На сьогоднішній

день Канада також єдина із країн світу, що має національну стратегію розвитку корінного населення. Підтримуючи культурні різноманітності народів і націй всередині країни, її система освіти спрямована на виховання патріотизму, любові до країни, знання й поваги до державних мов, звичаїв тощо. Водночас бути достойним громадянином Канади не означає заперечувати національну самоідентичність.

Відповідно до Конституції України (1996), Закону України «Про національні меншини в Україні» (1992), «Декларації прав національностей України» (1991), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Законів України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), наша держава гарантує всім народам, що проживають на її території, рівність та право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, а також бере на себе обов'язок створювати належні умови для розвитку національних мов і культур, здобуття освіти. Це передбачає не лише відродження та розвиток української нації, але й представників національних меншин, в тому числі корінних народів. Вивчення та аналіз канадського досвіду є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку та розробки стратегій полікультурної освіти в різних регіонах України та використання українського етнопедагогічного досвіду в розвитку та розбудові національної системи освіти з метою виховання єдності та цілісності українського суспільства.

Різноманітні аспекти розвитку системи освіти у Канаді неодноразово висвітлювалося у працях вітчизняних (Руснак, 2011; Муқан, 2005; Магдач, 2012; Гук, 2013; Муқан, Барабаш, & Бусько, 2016; Карпинська, 2005; Кучай, 2012; Барабаш, 2013; Ржевська, 2005; Шийка, 2015) та зарубіжних (Джонсон (Johnson, 1968); Томас (Thomas, 1972); Путман (Putman, 1912); Парвін (Parvin, 1961); Хоуторн (Hawthorn, 1967); Уїлсон (Wilson, 1978); Таунс (Townes, 1970);

Свіфт (Swift, 1958); Мортон (Morton, 1997); Нунан, Холман, & Скаф (Noonan, Hallman, & Scharf, 2006) науковців.

Проблема розвитку освіти корінних жителів різних народів світу є предметом наукового пошуку дослідників: Австралії (Голуб, 2012; Джуринський, 2016; Кінслі, Таунсенд, Хендерсон-Уілсон, & Болам (Kingsley, Townsend, Henderson-Wilson & Boalm, 2013); Таунсенд (Townsend, 2015), Ганстоун (Gunstone, 2012); США (Карні (Carney, 2007), Рейнер, & Едер (Reyhner, & Eder, 2017), Шарпс (Sharpes, 1979); Нової Зеландії (Солніє (Saulnier, 2014), Бєррінгтон (Barrington, 1970); Норвегії (Корсон (Corson, 1995); Квернмо (Kvernmo, 1993); країн Латинської Америки (Лопес (Lopez, 2009); Трапнелл (Trappnell, 1996); Веласко (Velasco, 2014) тощо. Проблеми корінних народів в Україні досліджували Сеїтмуратова, 2014; Хайруддінов, 2003; Орехова, 2011; Лопушинський, 2011.

Окремі аспекти освіти корінних жителів Канади розглядались у працях Жорняк, 2009; Козачук, 2010; Огієнко, 2019; Баттіст (Battiste, 1986, 2013; Бармана, Хіберта & МкГаскіл (Barman, Heebert, & McGaskill, 1987); Фрізена, & Фрізена (Friesen, & Friesen, 2002); Хейг-Брауна (Haig-Brown, 1988); Кіркнес (Kirkness, 1995, 2013); Лікерса (Lickers, 2008); МакФерсона (MacPherson, 1991); Мандел, Клаустон Карлсон, & Файн (Mandell, Clouston, Carlson, & Fine, 2003); Менделсон (Mendelson, 2006); Міллоя (Milloy, 1999); Уайта, & Петерс (White & Peters, 2013), однак цілісного дослідження розвитку освіти корінного населення Канади проведено ще не було.

Актуалізують проблему дослідження й виокремлені суперечності між потребою дослідження педагогічного досвіду в історичній ретроспективі та можливостями використання його конструктивних ідей та національних традицій у розбудові сучасної концепції розвитку освіти; між зміною парадигми освіти на початку ХХІ століття та потребою розроблення наукових теорій, що ґрунтуються на кращих зразках етнопедагогіки та покладені в основу освіти у полікультурному суспільстві.

Отже, потреба у вивченні освітніх явищ в історичній ретроспективі, усвідомлення їхньої специфіки та екстраполяції у сучасну педагогічну реальність, виокремлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «**Розвиток освіти корінних народів Канади**».

**Мета дослідження** – виявити особливості розвитку освіти корінних народів Канади.

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

- 1) обґрунтувати методологічні підходи до виконання дослідження та теоретичні засади розвитку освіти корінних народів Канади;
- 2) висвітлити специфіку поняттєво-категорійного апарату дослідження;
- 3) розробити періодизацію розвитку освіти корінних народів Канади та охарактеризувати кожен з періодів;
- 4) виконати аналіз розвитку та забезпечення освіти корінних народів досліджуваної країни на сучасному етапі.

**Об'єкт дослідження** – освіта корінних народів у полікультурному суспільстві Канади.

**Предмет дослідження** – зміст і форми розвитку та забезпечення освіти корінних народів у Канаді.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що: *вперше* на основі історико-педагогічного аналізу виявлено особливості розвитку освіти корінних народів Канади у контексті специфіки її історичного, політичного, економічного, соціального, культурного, релігійного розвитку як держави; *обґрунтовано* використання методологічних підходів у дослідженні (акмеологічний, конструктивістський, антропологічний, аксіологічний, структурно-функціональний, полікультурний, функціональний, історико-хронологічний, комплексний, порівняльний) і теоретичних засад освіти корінних народів Канади (теорії колективного, емпіричного, трансформативного навчання, ситуативного пізнання та соціального научіння); *розроблено та представлено періодизацію* розвитку освіти корінних народів Канади, що охоплює 4 періоди: I період (від найдавніших часів до 1620 р.) –

розвитку традиційної педагогіки корінних народів; II період (1620 – 1948 рр.) – клерикалізації та агресивної асиміляції освіти корінних народів; III період (1948 – 1969 рр.) – інтеграції освіти корінних народів; IV період (1969 р. – дотепер) – залучення корінних народів до управління та забезпечення освіти своїх дітей; *виконано аналіз* розвитку і забезпечення освіти корінних народів у Канаді на сучасному етапі (освіта та навчання у період раннього дитинства, шкільна освіта, професійна і вища освіта).

*Уточнено* зміст понять «освіта корінних народів», «традиційні знання», «народна педагогіка», «культуровідповідність навчальних програм», «асиміляція», «інтеграція».

*Удосконалено та розширено* наукові уявлення про основні поняття та терміни з проблеми освіти корінних народів Канади; про народну педагогіку індіанців, метисів, інуїтів; про внесок зарубіжних науковців у розвиток теорії і практики освіти корінних народів.

*Подальшого розвитку набули* ідеї про застосування методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях, забезпечення освіти корінних народів Канади на основі застосування теорії і практики народної педагогіки у період раннього дитинства, шкільної, професійної та вищої освіти.

*У науковий обіг введено* значний масив друкованих та он-лайн джерел іноземними мовами з освітньої проблематики Канади, маловідомі факти та ідеї, що сприяють формуванню цілісної картини розвитку освіти корінних народів країни дослідження.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що його матеріали, матеріали монографії «Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади у компаративно-педагогічному дискурсі», розділу “The development of indigenous people education in Canada: theoretical and methodological framework” у колективній монографії “The actual problems of the world today” використовуються у практиці закладів вищої освіти під час вивчення дисциплін «Порівняльна педагогіка» (теми занять «Шкільна освіта за кордоном: проблеми і досягнення», «Характеристика моделей зарубіжної школи та системи освіти в

Україні: порівняльний контекст», «Національні особливості систем освіти зарубіжних країн та їх функціонування»), «Історія педагогіки» (теми занять «Розвиток освіти і виховання кінця XVIII – початку XIX ст.», «Освіта та педагогічна думка кінця XIX – початку XX ст.») для поглиблення знань у галузі історії та зарубіжної педагогіки. Результати дослідження, обґрунтовані провідні поняття і база даних можуть використовуватися вітчизняними науковцями для проведення історико-педагогічних досліджень.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (303 найменування, з них 220 – іноземними мовами), 7 додатків. Загальний обсяг дисертації складає 245 сторінок, з них 200 сторінок основного тексту, який містить 2 таблиці та 9 рисунків на 7 сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи дослідження; зазначено джерельну базу; окреслено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; висвітлено апробацію та впровадження результатів дослідження; зазначено особистий внесок здобувача та подано структуру й обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі **«Теоретико-методологічні основи дослідження освіти корінних народів Канади»** висвітлено алгоритм реалізації дослідження, зокрема, використання системного, структурно-функціонального, історико-хронологічного, функціонального, порівняльного, полікультурного, культурологічного, антропологічного, акмеологічного, аксіологічного підходів до аналізу педагогічних явищ; розглянуто теорії колективного, емпіричного, трансформативного навчання, ситуативного пізнання та соціального навчання, що характеризують освітній процес корінних народів Канади, а також виконано аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження.

У другому розділі **«Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади»** виконано дослідження чотирьох історико-педагогічних періодів розвитку освіти корінних народів Канади, зокрема встановлення та розвиток

народної педагогіки корінних жителів країни, в основу якої покладено практичні, наочні та словесні методи навчання та виховання, а також принципи духовності, природовідповідності, цілісності, народності, релігійності, гуманності, активності дитини, систематичності, практичності й виховання у праці; досліджено період асиміляції та його два етапи – клерикальний та період агресивної асиміляції; інтеграція освіти корінних народів Канади в систему освіти країни, а також загальні тенденції розвитку освіти корінних народів Канади на початку XXI ст.

У третьому розділі «**Характеристика сучасної системи формальної освіти корінних народів Канади**» розглянуто освіту та навчання корінних народів у період раннього дитинства, досліджено сучасні особливості шкільної освіти корінних народів Канади, а також проаналізовано забезпечення професійної освіти корінних народів Канади.

Визначено перспективні напрями подальших педагогічних розвідок.

**Ключові слова:** корінні народи, народна педагогіка, асиміляція, інтеграція, метиси, інуїти, перші нації, Канада.

## ANNOTATION

*Zapotichna M. I. The Development of Indigenous Peoples' Education in Canada.* – Qualification research paper as a manuscript.

The thesis for the Doctor of Philosophy degree in the speciality 011 – Educational, pedagogical sciences. – Lviv Polytechnic National University, Lviv, 2020.

**Research topicality.** Globalization processes have gained momentum in the world in recent decades. These have contributed to the active development of international trade, the enhancement of the role of intellectual capital, activation of geopolitical processes, the growth of global economic integration and open access to available world resources. These have had a positive impact on the international educational space. However, these global processes are accompanied by negative phenomena, including the gradual loss of the cultural identity of the participating



countries. By understanding that cultural identity is a national treasure that can make a significant contribution to the development of any country, there is a growing tendency in the developed countries to preserve the cultural identity of their citizens and strengthen national self-consciousness of their own people. A special place is given to preserving the cultural and educational achievements of Indigenous peoples in different countries in the world, as their language, culture, traditions and customs are gradually disappearing. Therefore, the study of the principles, methods and forms of organization of Indigenous peoples' education is of particular relevance.

By recognizing the importance of various nations that constitute the uniqueness of Canadian culture, in 1971 Canada was the first country in the world to pass the Act on multiculturalism policy and in doing so acknowledged multiculturalism as its official policy at the state level. Today Canada is also the only country in the world that has national strategy of Indigenous peoples' development. By supporting the cultural diversity of peoples and nations within the country, its education system is aimed at fostering patriotism, love for the country, knowledge and respect for official languages, customs, etc. At the same time, being a decent Canadian citizen does not mean to deny national identity.

According to Constitution of Ukraine (1996), Law of Ukraine "On National Minorities in Ukraine" (1992), "Declaration of the Rights of Nationalities in Ukraine" (1991), National Strategy of Education Development in Ukraine to 2021 (2013), Laws of Ukraine "Preschool Education" (2001), "Education" (2017), "Higher Education" (2014), National Report on Current State and Prospects of Education Development in Ukraine (2016), our state guarantees to all peoples living in its territory equality and the right to use their native languages freely in all areas of public life, and also takes on responsibility to create appropriate conditions for the development of national languages, cultures and education. This implies not only the revival and development of Ukrainian nation, but also representatives of national minorities, including indigenous peoples. The study and analysis of Canadian experience is an important source for identifying strategic directions of multicultural education development in different regions, for developing multicultural education

strategies as well as the use of Ukrainian ethno-pedagogical experience in national education system development to foster the unity and integrity of Ukrainian society.

Various aspects of the development of education system in Canada have been repeatedly highlighted in the writings of Ukrainian (Rusnak, 2011; Mukan, 2005; Mahdach, 2012; Huk, 2013; Mukan, Barabash, & Busko, 2016; Karpynska, 2005; Kuchai, 2012; Barabash, 2013; Rzhavska, 2005; Shyika, 2015) and foreign (Johnson, 1968; Thomas, 1972; Putman, 1912; Parvin, 1961; Hawthorn, 1967; Wilson, 1978; Towns, 1970; Swift, 1958; Morton, 1997; Noonan, Hallman, & Scharf, 2006) scientists.

The education development of the world's indigenous peoples is the subject of the scientific studies carried out by researchers: Australia (Holub, 2012; Dzhurynskyi, 2016; Kingsley, Townsend, Henderson-Wilson, & Boalm, 2013; Townsend, 2015; Gunstone, 2012); CIIA (Carney, 2007; Reyhner, & Eder, 2017; Sharpes, 1979); New Zealand (Saulnier, 2014; Barrington, 1970); Norway (Corson, 1995; Kvernmo, 1993; Latin American countries (Lopez, 2009; Trapnell, 1996; Velasco, 2014), etc. The problems of Indigenous peoples in Ukraine have been studied by Seitmuratova, 2014; Hairuddinov, 2003; Oryehova, 2011; Lopushynskyi, 2011.

Some aspects of Indigenous peoples' education in Canada have been considered in the writings of Zhorniak, 2009; Kozachuk, 2010; Ogienko, 2019; Battiste, 1986, 2013; Barman, Heebert, & McGaskill, 1987; Friesen, & Friesen, 2002; Haig-Brown, 1988; Kirkness, 1995, 2013; Lickers, 2008; MacPherson, 1991; Mandell, Clouston, Carlson, & Fine, 2003; Mendelson, 2006; Milloy, 1999; White, & Peters, 2013, however, a holistic study of the development of Indigenous peoples education in Canada has not yet been carried out.

The distinguished contradictions between the need to explore pedagogical experience in historical retrospective and the possibilities of using its constructive ideas and national traditions while developing a modern concept of education development; between the changing paradigm of education at the beginning of the

XXIst century and the need to develop scientific theories which are based on the best models of ethno-pedagogy and form the basis for education in a multicultural society.

Therefore, the need to study educational phenomena in historical retrospective, to understand their specificity and extrapolation into modern pedagogical reality, the distinguished contradictions led to the choice of our thesis «**Development of Indigenous peoples' Education in Canada**».

The **research aim** is to identify peculiarities of education development of Indigenous peoples in Canada.

According to the research aim, the following **objectives** have been determined:

- 1) to justify methodological approaches to research and theoretical framework of education development of Indigenous peoples in Canada;
- 2) to highlight the specifics of the conceptual and categorical framework of the research;
- 3) to develop periodization of education development of Indigenous peoples in Canada and to characterize each of the periods;
- 4) to analyse the development and provision of education of Indigenous peoples of the country under research at the current stage.

Education of Indigenous peoples in Canada's multicultural society is the **research object**.

Content and forms of the development and provision of education of Indigenous peoples in Canada are the **research subject**.

**Scientific novelty of the results obtained** lies in the fact that *for the first time* on the basis of historical and pedagogical analysis, the peculiarities of the development of education of Indigenous peoples in Canada have been identified in the context of the specifics of its historical, political, economic, social, cultural, religious development as a state; the application of methodological approaches to research (acmeologic, constructivist, axiological, structural and functional, multicultural, functional, historical-chronological and comparative approaches) and theoretical framework of education of Indigenous peoples in Canada (the theories of collective, experiential, transformative, situational learning as well as the theory of

social learning) *have been justified*; the periodization of the development of Indigenous peoples' education in Canada that covers 4 periods *has been developed and presented*: I period (ancient times- 1620) – development of traditional pedagogy of Indigenous peoples; II period (1620 – 1948) – clerical education and aggressive assimilation of Indigenous peoples; III period (1948 – 1969) – integration of Indigenous peoples' education; IV period (1969 – present) – Indigenous peoples involvement in management and provision of education to their children; the development and provision of Indigenous peoples' education in Canada at the present stage (early childhood education and training, school education, professional and higher education) *have been analysed*.

The notions “education of Indigenous peoples”, “traditional knowledge”, “folk pedagogy”, “culture relevant curriculum programmes”, “assimilation”, “integration” *have been clarified*.

Scientific understanding of basic concepts and terms of Indigenous education in Canada traditional pedagogy of Indians, Métis and Inuit, contribution of foreign scientists to the development of theory and practice of education of Indigenous peoples *has been improved and extended*.

The ideas of the application of methodological approaches in historical and pedagogical studies, provision of education to Indigenous peoples in Canada based on applying the theory and practice of folk pedagogy in early childhood, school, professional and higher education *have gained further developed*.

A considerable array of printed and online sources in foreign languages on Canada's educational issues, little-known facts and ideas contributing to a holistic picture of education development of Indigenous peoples of the country under research *have been introduced into the scientific field*.

**The practical value of research** lies in the fact that its materials, materials of the monograph “Retrospective of the Development of Indigenous Education in Canada in Comparative-Pedagogical Discourse”, section “The Development of Indigenous People Education in Canada: Theoretical and Methodological Framework” in the collective monograph “The Actual Problems of the World Today”

are used in practice of higher educational establishments in the study of disciplines “Comparative Pedagogy” (themes of the classes: “School Education Abroad: problems and achievements”, “Characterization of Models of Foreign Schools and Education System in Ukraine: comparative context”, “National Features of Education Systems of Foreign Countries and their Functioning”), “History of Pedagogy” (themes of the classes “Development of Education and Upbringing at the End of the Eighteenth – Beginning of the Nineteenth Century”, “Education and Pedagogical Thought at the End of the Nineteenth – Early Twentieth Century”) to deepen knowledge in the field of history and foreign pedagogy. The research results, grounded leading concepts and data base can be used by Ukrainian scientists for conducting historical and pedagogical research.

**The structure and volume of the thesis.** The paper consists of the introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (303 items, 220 of them are in foreign languages), and 7 appendices. Total volume of the thesis is 245 pages, main content containing 200 pages with 2 tables and 9 figures on 7 pages.

In the **introduction** topicality and relevance of the research are justified; relation of the thesis to other academic programmes, plans, themes is outlined; object, subject, aim, objectives, and methods of the research are identified; data base is indicated; scientific novelty and practical value of the obtained results are outlined; approbation and implementation of research results are clarified; personal author’s contribution is indicated; structure and volume of the submitted thesis is presented.

The first chapter “**Theoretical and methodological framework of research of Indigenous peoples’ education in Canada**” outlines the algorithm of conducting research, in particular, the use of systematic, structural-functional, historical-chronological, functional, comparative, multicultural, cultural, anthropological, acmeologic, axiological approaches to the analysis of pedagogical phenomena; considers the theories of collective, experimental, transformative, situational learning and social learning that characterize the educational process of Indigenous peoples in Canada, and analyses the conceptual and categorical framework of research.

The second chapter “**Retrospective of Development of Indigenous Peoples’ Education in Canada**” provides four historical and pedagogical periods of development of Indigenous peoples’ education in Canada, including the establishment and development of Indigenous peoples’ folk pedagogy, which is based on practical, visual, verbal teaching and training methods, as well as principles of spirituality, nature relevance, integrity, nationality, religiosity, humanity, child activity, systematicity, practicality and education in work; period of assimilation and its two stages – clerical education and aggressive assimilation; integration of Indigenous peoples’ education in Canada into the country’s education system, as well as general tendencies in the development of Indigenous education in Canada in the early 21st century.

The third chapter “**Characteristics of Contemporary Formal Education System of Indigenous Peoples in Canada**” presents Indigenous peoples’ education and training, contemporary peculiarities of Canada’s Indigenous schooling, and provides professional education of Indigenous Peoples in Canada.

The prospects of further pedagogical researches have been identified.

**Keywords:** Indigenous peoples, folk pedagogy, assimilation, integration, Métis, Inuit, First Nations, Canada.

### Список публікацій здобувача

#### *Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

##### *Колективні монографії*

1. Мукан, Н. В., & Запотічна, М. І. (2018с). *Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади у компаративно-педагогічному дискурсі*. Львів, Україна: ВД «Панорама».
2. Mukan, N., & Zapotichna, M. (2019). The Development of Indigenous People Education in Canada: Theoretical and Methodological Framework. *The Actual Problems of the World Today*, 2. (pp. 152–164). London, UK: Sciencsee Publishing.

*Публікації у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних*

3. <sup>1</sup>Запотічна, М. (2016). Характеристика інтеграційних процесів в історії розвитку освіти корінних народів Канади. *Педагогічні науки, LXIX(1)*, 37–41.
4. <sup>2</sup>Запотічна, М. (2016с). Корінні народи Канади: антропологічні та правові аспекти. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 3*, 51–56.
5. Запотічна, М. (2016d). Характеристика традиційної освіти корінних народів Канади. *Молодий вчений, 3(30)*, 381–384.
6. <sup>3</sup>Запотічна, М. (2016е). Організація навчання корінних народів Канади в період раннього дитинства. *Педагогічні науки, LXXIV(1)*, 28–32.
7. Запотічна, М. (2017а). Використання потенціалу інклюзивного лідерства в шкільній освіті корінних народів Канади. *Молодий вчений, 1(41)*, 405–407.
8. <sup>4</sup>Муқан, Н., Миськів, І., & Запотічна, М. (2018а). Асиміляція в освіті корінних народів Канади. *Молодь і ринок, 4(159)*, 6–10.
9. <sup>5</sup>Муқан, Н., Миськів, І., & Запотічна, М. (2018b). Специфіка освітніх програм для дітей корінних народів Канади у період раннього дитинства. *Молодь і ринок, 6(161)*, 36–40.

*Публікації у наукових фахових виданнях України*

10. Zapotichna, M. (2015). Traditional education of aboriginal peoples in Canada: principles, methods and characteristic features. *Comparative professional pedagogy, 5(4)*, 98–103.
11. Муқан, Н., & Запотічна, М. (2017). Організація шкільної освіти дітей корінних народів Канади. *Людинознавчі студії, 4(36)*, 177–185.

*Публікації у періодичних фахових виданнях інших держав*

12. Запотічна, М. І. (2019). Освіта корінних народів Канади: ретроспектива розвитку та сучасний стан. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII(78), Iss. 196*, 58–61.

---

<sup>1</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>2</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>3</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>4</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>5</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

*Публікації в інших виданнях України*

13. Mukan, N., Kravets, S., & Zapotichna, M. (2016). Post-secondary and higher education of indigenous peoples in Canada: social, economic, cultural, family-related and individual barriers. *Ukrainian Journal of Educational Research*, 1(1), 39–43.

***Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації***

14. Запотічна, М. (2016а). Асиміляційні процеси в історії розвитку освіти корінних народів Канади. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 58–60). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».

15. Запотічна, М. (2016b). Корінні жителі Канади: проблема тлумачення основних термінів. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 58–60). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».

16. Запотічна, М. (2017с). Переваги та недоліки програм професійної освіти для корінного населення Канади. *Педагогіка: традиції та інновації. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Ч. 1* (с. 10–12). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».

17. Мукан, Н., & Запотічна, М. (2016а). Освіта корінних народів Канади (кін. XIX – поч. XX ст.): політика «агресивної асиміляції». *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 62–64). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».

18. Мукан, Н., & Запотічна, М. (2016b). Розвиток освіти корінних народів Канади у XVIII ст. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 20–23). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».

19. Мукан, Н., & Запотічна, М. (2018). Альтернативні школи та програми: застосування індивідуального підходу до освіти дітей корінних народів Канади.



*Теорія і практика освіти в сучасному світі. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (с. 6–9). Херсон: Видавництво «Молодий вчений».*

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	<b>2</b>
<b>ANNOTATION</b> .....	<b>8</b>
<b>ВСТУП</b> .....	<b>19</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ.....</b>	<b>28</b>
1.1. Методологічні підходи до виконання дослідження та теоретичні засади розвитку освіти корінних народів Канади .....	<b>28</b>
1.2. Аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження .....	<b>44</b>
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>61</b>
<b>РОЗДІЛ 2. РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ .....</b>	<b>63</b>
2.1. Характеристика розвитку народної педагогіки корінних народів Канади .....	<b>65</b>
2.2. Освіта корінних народів Канади у період асиміляції .....	<b>79</b>
2.3. Інтеграційні процеси в освіті корінних народів Канади .....	<b>105</b>
2.4. Особливості розвитку освіти корінних народів Канади на початку XXI століття .....	<b>128</b>
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>147</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ .....</b>	<b>150</b>
3.1. Освіта та навчання у період раннього дитинства .....	<b>150</b>
3.2. Шкільна освіта корінних народів Канади .....	<b>165</b>
3.3. Забезпечення професійної освіти корінних народів Канади .....	<b>181</b>
<b>Висновки до третього розділу .....</b>	<b>193</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>196</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>201</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>229</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Процеси глобалізації, що за останні десятиліття набули масштабності у світовому просторі, сприяли активному розвитку міжнародної торгівлі, підвищенню ролі інтелектуального капіталу, активізації геополітичних процесів, зростанню глобальної економічної інтеграції та відкритого доступу до наявних світових ресурсів, позитивно вплинули і на міжнародний освітній простір. Проте, з іншого боку, у тенденціях глобалізації можна прослідкувати чимало негативних наслідків, серед яких особливо відчутним є поступова втрата культурної самобутності країн-учасниць. Беручи до уваги самобутність народу, що є скарбом, який може внести істотний внесок у розвиток будь-якої країни, спостерігаємо зростаючу тенденцію у розвинених країнах щодо збереження культурної ідентичності своїх громадян, зміцнення національної самосвідомості власного народу. Особливе місце відводиться збереженню культурних й освітніх надбань корінних жителів різних країн світу, оскільки їхня мова, культура, традиції та звичаї поступово зникають. Отже, дослідження принципів, методів і форм організації освіти корінних жителів набуває особливої актуальності.

Визнаючи важливість різних націй, що формують єдину культуру народу, Канада стала однією із перших країн у світі, яка у 1971 р. прийняла Закон про полікультурну політику і тим самим утвердила офіційний курс полікультурності на державному рівні (Zarotichna, 2015). На сьогоднішній день Канада також єдина із країн світу, що має національну стратегію розвитку корінного населення. Підтримуючи культурні різноманітності народів і націй всередині країни, її система освіти спрямована на виховання патріотизму, любові до країни, знання й поваги до державних мов, звичаїв тощо. Водночас бути достойним

громадянином Канади не означає заперечувати національну самоідентичність.

Відповідно до Конституції України (1996), Закону України «Про національні меншини в Україні» (1992), «Декларації прав національностей України» (1991), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Законів України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), наша держава гарантує всім народам, що проживають на її території, рівність та право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, а також бере на себе обов'язок створювати належні умови для розвитку національних мов і культур, здобуття освіти. Це передбачає не лише за відродження та розвиток української нації, але й представників національних меншин, в тому числі корінних народів. Вивчення та аналіз канадського досвіду є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку та розробки стратегій полікультурної освіти в різних регіонах України та використання українського етнопедагогічного досвіду в розвитку та розбудові національної системи освіти з метою виховання єдності та цілісності українського суспільства.

Різноманітні аспекти розвитку системи освіти у Канаді неодноразово висвітлювалося у працях вітчизняних (Руснак, 2011; Муқан, 2005; Магдач, 2012; Гук, 2013; Муқан, Барабаш, & Бусько, 2016; Карпинська, 2005; Кучай, 2012; Барабаш, 2013; Ржевська, 2005; Шийка, 2015) та зарубіжних (Джонсон (Johnson, 1968); Томас (Thomas, 1972); Путман (Putman, 1912); Парвін (Parvin, 1961); Хоуторн (Hawthorn, 1967); Уїлсон (Wilson, 1978); Таунс (Townes, 1970); Свіфт (Swift, 1958); Мортон (Morton, 1997); Нуан, Холман, & Скаф (Noonan, Hallman, & Scharf, 2006) науковців.

Проблема розвитку освіти корінних жителів різних народів світу є предметом наукового пошуку дослідників: Австралії (Голуб, 2012;

Джуринський, 2016; Кінслі, Таунсенд, Хендерсон-Уілсон, & Болам (Kingsley, Townsend, Henderson-Wilson, & Boalm, 2013); Таунсенд (Townsend, 2015); Ганстоун (Gunstone, 2012); США (Карні (Carney, 2007); Рейнер, & Едер (Reyhner, & Eder, 2017); Шарпс (Sharps, 1979); Нової Зеландії (Солніє (Saulnier, 2014), Бєррінгтон (Barrington, 1970); Норвегії (Корсон (Corson, 1995); Квернмо (Kvernmo, 1993); країн Латинської Америки (Лопес (Lopez, 2009); Трапнелл (Trapnell, 1996); Веласко (Velasco, 2014) тощо. Проблеми корінних народів в Україні досліджували Сеїтмуратова, 2014; Хайруддінов, 2003; Орехова, 2011; Лопушинський, 2011.

Окремі аспекти освіти корінних жителів Канади розглядались у працях Жорняк, 2009; Козачук, 2010; Огієнко, 2019; Баттіст (Battiste, 1986, 2013); Бармана, Хіберта, & МкГаскіл (Barman, Heebert, & McGaskill, 1987); Фрізена, & Фрізена (Friesen, & Friesen, 2002); Хейг-Брауна (Haig-Brown, 1988); Кіркнес (Kirkness, 1995, 2013); Лікерса (Lickers, 2008); МакФерсона (MacPherson, 1991); Мандел, Клаустон Карлсон, & Файн (Mandell, Clouston, Carlson, & Fine, 2003); Менделсон (Mendelson, 2006); Міллоя (Milloy, 1999); Уайта, & Петерс (White, & Peters, 2013), однак цілісного дослідження розвитку освіти корінного населення Канади проведено ще не було.

Актуалізують проблему дослідження й виокремлені суперечності між потребою дослідження педагогічного досвіду в історичній ретроспективі та можливостями використання його конструктивних ідей та національних традицій у розбудові сучасної концепції розвитку освіти; між зміною парадигми освіти на початку ХХІ століття та потребою розроблення наукових теорій, що ґрунтуються на кращих зразках етнопедагогіки та покладені в основу освіти у полікультурному суспільстві.

Отже, потреба у вивченні освітніх явищ в історичній ретроспективі, усвідомлення їхньої специфіки та екстраполяції у сучасну педагогічну реальність, виокремлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток освіти корінних народів Канади»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження відповідає науковому напрямку кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості». Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної роботи «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів» (номер державної реєстрації 0116U004108).

Тема затверджена вченою радою Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 3 від 12.10.2016).

**Мета дослідження** – виявити особливості розвитку освіти корінних народів Канади.

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

- 1) обґрунтувати методологічні підходи до виконання дослідження та теоретичні засади розвитку освіти корінних народів Канади;
- 2) висвітлити специфіку поняттєво-категорійного апарату дослідження;
- 3) розробити періодизацію розвитку освіти корінних народів Канади та охарактеризувати кожен з періодів;
- 4) виконати аналіз розвитку та забезпечення освіти корінних народів досліджуваної країни на сучасному етапі.

**Об'єкт дослідження** – освіта корінних народів у полікультурному суспільстві Канади.

**Предмет дослідження** – зміст і форми розвитку і забезпечення освіти корінних народів у Канаді.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять концепції аксіології в освіті (Бойчук, 2009; Євдотюк, 2014; Калюжна, 2012), акмеології (Кошарна, 2012; Ніколаєску, 2012); онтології (Клепко, 2007; Пономарьов, 2017; Літл Беа (Little Bear, 2009); епістемології (Хофер (Hofer, 2001); Харт (Hart, 2010); антропології (Аносов, 2004; Чорна, 2012); а також концепції етнопедагогіки (Бергер, 1971; Латишина, & Хайруллін, 2014); та

полікультурності (Ковалинська, 2016; Гулецька, 2008; Фарні (Farney, 2012) в освіті. Важливими для дослідження виявились історико-компаративні, лінгвістичні, психологічні, соціокультурні розвідки у галузі освіти (Бідюк, 2010; Кремень, 2003; Штифурак, 2013; Лавриченко, 2006; Сбруєва, 2005; Буш (Bush, 2011); Граберн (Graburn, 1965); Шіган (Sheehan, 1985); (Cook, & Flynn, 2008).

Для розв'язання визначених завдань використано **комплекс методів дослідження**: *теоретичні* – описовий, статистичний та порівняльний для дослідження специфіки розвитку освіти індіанців, інуїтів, метисів у провінціях і територіях Канади; індукція і дедукція – для збору первинного педагогічного матеріалу та його узагальнення; аналітичний – для обробки фактів і даних про забезпечення дошкільної, шкільної, професійної і вищої освіти корінних народів; логічний метод – для осмислення закономірностей та основних понять освіти корінних народів Канади; історико-хронологічний та ретроспективний – для вивчення розвитку освіти корінних народів та обґрунтування його періодизації; *емпіричні* – бесіди з працівниками освітньої галузі м. Бурлінгтон (Онтаріо, Канада) для збору первинної педагогічної інформації; анкетування та інтерв'ювання освітян з метою збору педагогічної інформації.

**Джерельна база дослідження**: документи зарубіжних організацій та асоціацій: Декларація ООН щодо прав корінних народів (*англ.* United Nations Declaration on The Rights of Indigenous People), Постанови ООН з питань корінних народів (*англ.* United Nations Guidelines on Indigenous Peoples' Issues), Міжнародної ради корінних народів (*англ.* World Council of Indigenous Peoples), Об'єднання народів, що знаходяться під загрозою (*англ.* The Society for Threatened Peoples), Об'єднання захисту прав національних меншин (*англ.* Minority Rights Group); документи, дослідження та постанови організацій корінних народів Канади: Асамблеї перших націй (*англ.* Assembly of First Nations), Федерації індіанських народів провінції Саскачеван (*англ.* Federation of Saskatchewan Indian Nations), Національного комітету з питань освіти інуїтів (*англ.* National Committee on Inuit Education), Національної організації інуїтів

Канади (*інукт.* Inuit Tapiriit Kanatami); Центру Руперта з досліджень народу метисів (*англ.* Rupertsland Centre for Metis Research); закони та постанови Канадського уряду: Конституція Канади, Хартія прав та свобод, законодавчі освітні акти провінцій і територій Канади; державні документи про розвиток освіти та освітніх закладів Канади; щорічні звіти департаментів освіти провінцій і територій Канади; дані Канадського центру статистичних досліджень, навчальні плани та програми; збірники наукових праць і педагогічна періодика: Вісник Університету Альберти (Canadian Journal of Native Education), Вісник Брендонського університету (Canadian Journal of Native Studies), Вісник Університету Торонто (The Canadian Modern Language Review), Журнал корінних народів у галузі соціальної роботи (Journal of Indigenous Voices in Social Work), Діти і сім'ї перших націй (First Peoples Child and Family Review), Міжнародний журнал здоров'я корінних народів (International Journal of Indigenous Health) тощо; наукові праці (монографії, дисертації, статті) вітчизняних і зарубіжних науковців; матеріали науково-практичних конференцій.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють 1763–2019 рр. *Нижня межа* дослідження визначена проголошенням у 1763 р. Королівської декларації, відповідно до якої французькі території у Північній Америці перейшли у підпорядкування Великої Британії. *Верхня межа* (2019 р.) фіксує теперішній стан дослідження проблеми.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що: *вперше* на основі історико-педагогічного аналізу виявлено особливості розвитку освіти корінних народів Канади у контексті специфіки її історичного, політичного, економічного, соціального, культурного, релігійного розвитку як держави; *обґрунтовано* використання методологічних підходів у дослідженні (акмеологічний, конструктивістський, антропологічний, аксіологічний, структурно-функціональний, полікультурний, функціональний, історико-хронологічний, комплексний, порівняльний) і теоретичних засад освіти корінних народів Канади (теорії колективного, емпіричного,



трансформативного навчання, ситуативного пізнання та соціального навчання); *розроблено та представлено періодизацію* розвитку освіти корінних народів Канади, що охоплює 4 періоди: I період (від найдавніших часів до 1620 р.) – розвитку традиційної педагогіки корінних народів; II період (1620 – 1948 рр.) – клерикалізації та агресивної асиміляції освіти корінних народів; III період (1948 – 1969 рр.) – інтеграції освіти корінних народів; IV період (1969 р. – дотепер) – залучення корінних народів до управління та забезпечення освіти своїх дітей; *виконано аналіз* розвитку і забезпечення освіти корінних народів у Канаді на сучасному етапі (освіта та навчання у період раннього дитинства, шкільна освіта, професійна і вища освіта).

*Уточнено* зміст понять «освіта корінних народів», «традиційні знання», «народна педагогіка», «культуровідповідність навчальних програм», «асиміляція», «інтеграція».

*Удосконалено та розширено* наукові уявлення про основні поняття та терміни з проблеми освіти корінних народів Канади; про народну педагогіку індіанців, метисів, інуїтів; про внесок зарубіжних науковців у розвиток теорії і практики освіти корінних народів.

*Подальшого розвитку набули* ідеї про застосування методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях, забезпечення освіти корінних народів Канади на основі застосування теорії і практики народної педагогіки у період раннього дитинства, шкільної, професійної та вищої освіти.

*У науковий обіг введено* значний масив друкованих та он-лайн джерел іноземними мовами з освітньої проблематики Канади, маловідомі факти та ідеї, що сприяють формуванню цілісної картини розвитку освіти корінних народів країни дослідження.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що його матеріали, матеріали монографії «Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади у компаративно-педагогічному дискурсі», розділу “The development of indigenous people education in Canada: theoretical and methodological framework” у колективній монографії “The actual problems of the world today”

використовуються у практиці закладів вищої освіти під час вивчення дисциплін «Порівняльна педагогіка» (теми занять «Шкільна освіта за кордоном: проблеми і досягнення», «Характеристика моделей зарубіжної школи та системи освіти в Україні: порівняльний контекст», «Національні особливості систем освіти зарубіжних країн та їх функціонування»), «Історія педагогіки» (теми занять «Розвиток освіти і виховання кінця XVIII – початку XIX ст.», «Освіта та педагогічна думка кінця XIX – початку XX ст.») для поглиблення знань у галузі історії та зарубіжної педагогіки. Результати дослідження, обґрунтовані провідні поняття і база даних можуть використовуватися вітчизняними науковцями для проведення історико-педагогічних досліджень.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 484 від 04.05.2018); Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/27 від 04.05.2018); Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-821 від 04.05.2018); Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 3164-В від 16.07.2018); Мукачівського державного університету (довідка № 2431 від 04.12.2019).

**Особистий внесок здобувача.** У працях, опублікованих у співавторстві, автору належить: Мукан, Kravets, & Zapotichna (2016) – виокремлення чинників та перешкод у післяшкільній та вищій освіті корінних народів Канади; Мукан, & Запотічна (2016a), Мукан, & Запотічна (2016b) – аналіз політики в галузі освіти корінних народів Канади у попередні століття; Мукан, & Запотічна (2017) – характеристика організації шкільної освіти дітей корінних народів Канади; Мукан, & Запотічна (2018) – дослідження специфіки шкільної освіти дітей корінних народів Канади; Мукан, Миськів, & Запотічна (2018a) – аналіз асиміляційних процесів в освіті корінних народів Канади; Мукан, Миськів, & Запотічна (2018b) – висвітлення особливостей освітніх програм для дітей корінних народів Канади у період раннього дитинства; Мукан, & Запотічна (2018c) – ретроспективний аналіз розвитку освіти корінних народів

Канади; Mukan, & Zarotichna (2019) – виокремлення теоретичних та методологічних засад дослідження розвитку освіти корінних народів Канади.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дослідження пройшли апробацію на міжнародних науково-практичних конференціях і семінарах: «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2016), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2016), «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2016), «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2016), «Педагогіка: традиції та інновації» (Запоріжжя, 2017), «Теорія і практика освіти в сучасному світі» (Дніпро, 2018).

Основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорювались та отримали позитивну оцінку на засіданнях і наукових семінарах кафедри іноземних мов, кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

**Публікації.** Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 19-ти працях (з них – 10 одноосібні): розділи у 2 колективних монографіях; 7 статей у виданнях, включених до наукометричних баз даних (серед них 5 – у виданнях, що водночас належать до переліку наукових фахових видань України); 2 статті наукових фахових видань України; 1 – у періодичному фаховому виданні іншої держави; 1 – в інших виданнях України, 6 праць апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (303 найменування, з них 220 – іноземними мовами), 7 додатків. Загальний обсяг дисертації складає 245 сторінок, з них 200 сторінок основного тексту, який містить 2 таблиці та 9 рисунків на 7 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ

У розділі висвітлено методологічні підходи до виконання дослідження, теоретичні засади розвитку освіти корінних народів Канади, а також проаналізовано поняттєво-категорійний апарат дослідження.

#### **1.1. Методологічні підходи до виконання дослідження та теоретичні засади розвитку освіти корінних народів Канади**

Сьогодні у міжнародному просторі функціонують різноманітні суспільно-політичні, громадські, освітні організації, асоціації, спілки, які спрямовують власну діяльність на дослідження різноманітних аспектів життєдіяльності корінних народів у США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії тощо. Ґрунтовний аналіз специфіки діяльності освітніх організацій дозволив виділити певні їх групи.

Передусім, це організації, що досліджують загальні напрями розвитку і окреслюють результати суспільно-політичної, економічної, міжнародної діяльності, проблеми ефективного управління, комунікаційні технології тощо з метою оптимізації усіх наявних ресурсів для розвитку та процвітання країни. Це, зокрема, такі організації як: Міжнародний інститут сталого розвитку (*англ.* International Institute for Sustainable Development), Мережа досліджень канадської політики (*англ.* Canadian Policy Research Network), Інститут Д. С. Хова (*англ.* D. C. Howe Institute), Канадський інститут статистичних досліджень (*англ.* Statistics Canada) тощо.

З іншого боку, існує чимало організацій державного рівня, що займаються дослідженнями лише освітньої галузі, в рамках яких також проводяться дослідження освіти корінних народів Канади. Це Рада міністрів освіти Канади (*англ.* Council of Ministers of Education, Canada), Рада навчання

Канади (*англ.* Canadian Council on Learning), Федерація вчителів Канади (*англ.* Canadian Teachers' Federation), Центр розвитку та досконалості в освіті (*англ.* Society for the Advancement and Excellence in Education).

Окрім організацій федерального рівня, існує чимало організацій, що функціонують у провінціях та територіях Канади, а також на місцевому рівні, і які займаються вивченням освітньої проблематики загалом, в тому числі й освіти корінного населення. Серед них варто виокремити організацію Люди для освіти (*англ.* People for Education), що займається дослідженнями розвитку освіти державних, католицьких, франкомовних загальноосвітніх шкіл провінції Онтаріо, Ресурсний центр «Найкращий старт» (*англ.* Best Start Resource Center), що досліджує освіту й навчання у період раннього дитинства у провінції Онтаріо та чимало інших організацій (Запотічна, 2019).

Окрім цього, значний внесок у вивчення функціонування і стану сучасної освіти корінного населення Канади продовжують робити організації, що спеціалізуються лише на дослідженнях освіти корінних жителів, а саме: Організація з питань догляду за дітьми корінного походження провінції Британська Колумбія (*англ.* BC Aboriginal Child Care Society), Організація збереження спадщини, мови та культури корінних жителів (*англ.* First People's Heritage, Language, Culture Organization) та багато інших. Серед них вагоме місце посідають організації, що виконують історичні дослідження та аналізують наслідки діяльності шкіл-інтернатів на території Канади, пропонують шляхи подолання психологічних травм (Комісія Канади з правди та примирення (*англ.* The Truth and Reconciliation Commission of Canada), Організація зцілення корінних народів (*англ.* Aboriginal Healing Foundation) тощо (Запотічна, 2019).

У Канаді існує чимало організацій, що займаються дослідженнями освіти конкретних антропологічних категорій корінного населення країни, зокрема, перших націй: Асамблея перших націй (*англ.* Assembly of First Nations), Федерація індіанських народів провінції Саскачеван (*англ.* Federation of Saskatchewan Indian Nations), Рада освіти перших націй (*англ.* First Nations

Education Council); Національний комітет з питань освіти інуїтів (*англ.* National Committee on Inuit Education), Національна організація інуїтів Канади (*інуіт.* Inuit Tapiriit Kanatami); Інститут Габрієля Дюмонта (*англ.* Gabriel Dumont Institute), Центр Руперта з досліджень народу метисів (*англ.* Rupertsland Centre for Metis Research) тощо (Запотічна, 2019).

Результати досліджень перелічених організацій використовують для прогностики розвитку освіти корінних народів, забезпечення навчальних можливостей упродовж усього життя. Вони є цінним джерелом для розробки нормативно-правової бази освіти корінних народів, використання дієвих механізмів управління освітою та її реалізацією у різних провінціях і територіях Канади. Це також вагомий доробок, що використовується науковцями для проведення подальших наукових розвідок, педагогами-практиками для удосконалення методики, що застосовується в освітньому процесі у школах, в яких навчаються діти корінного і некорінного походження Канади, для розробки навчальних програм, які ґрунтуються на принципах полікультурності та відображають реалії життєдіяльності учнів.

Про актуальність проблеми розвитку і забезпечення освіти корінних народів у Канаді свідчить наявність документації та дослідницьких матеріалів, що висвітлюють різноманітні її аспекти:

– результати досліджень науковців: Кіркнес (Kirkness, 2013), Баттіст (Battiste, 2002), Ворд (Ward, 2010), Томас (Thomas, 1972), Фрізен та Фрізен (Friesen, & Friesen, 2002); звіти міжнародних і канадських організацій, що досліджують проблему освіти корінних народів: Асамблеї перших націй (*англ.* Assembly of First Nations) (Assembly of First Nations, 1991), Ради навчання Канади (*англ.* Canadian Council On Learning) (Canadian Council On Learning, 2009), Канадської асоціації адвокатів (*англ.* Canadian Bar Association) (Canadian Bar Association, 2005), Асоціації жінок-представників корінного населення Канади (*англ.* Native Women's Association of Canada) (Native Women's Association of Canada, 2017);

– нормативно-правова документація федерального уряду, а також урядів провінцій і територій Канади, відповідно до якої реалізується освіта корінних народів: Конституційний Акт 1867 р. (*англ.* The Constitution Act) (Government of Canada, 1867), Конституційний Акт 1951 р. (*англ.* The Constitution Act) (Government of Canada, 1951), Хартія прав та свобод людини (*англ.* Canadian Charter of Rights and Freedoms) (Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982), Освічення Канада 2020 (*англ.* Learn Canada 2020) (Learn Canada 2020, 2008), Інтеграція досвіду корінних народів у навчальні програми (*англ.* Integrating Aboriginal Perspectives into Curricula) (Manitoba Education and Youth, 2003) тощо.

Аналіз розвитку освіти корінних народів Канади виконано на основі використання комплексу підходів. Зокрема, застосування системного підходу сприяло забезпеченню єдності мети, завдань, методів, підходів у дослідженні освіти корінних народів Канади. «Системний підхід дозволяє розкривати, усвідомлювати закономірні зв'язки між структурними компонентами різних систем. У контексті дослідження, насамперед, розглядаються системи провідних соціальних цінностей сучасного суспільства, освітніх цінностей як структурного компонента соціальних цінностей, організації цілісного педагогічного процесу в освітніх закладах, особистість як складна біологічно-соціальна істота» (Божко, 2014; с. 28). Системний підхід, що передбачає аналіз цілісності властивостей досліджуваного педагогічного феномену у їх сукупності та взаємозв'язку (Зязюн, 2011), дозволив дослідити роль і місце освіти корінних жителів Канади у системі освіти країни та у міжнародному освітньому просторі, адже «системний підхід передбачає декомпозицію, поділ складних об'єктів і явищ дійсності на підсистеми різних порядків з метою їхнього аналізу (системний аналіз), а також наступне їх поєднання для дослідження інтегрованих цілісних характеристик системи (системний синтез) (Шеломовська, 2015; с. 87).

Структурно-функціональний підхід дозволив розглянути освіту корінних жителів Канади як цілісний об'єкт, що складається із взаємозалежних

компонентів, дослідити функції кожного компонента та їх роль і місце в системі освіти Канади в цілому. Як стверджує (Литовченко, 2012), структурно-функціональний аналіз є одним із найбільш важливих і складних напрямів сучасної соціально-філософської науки. Його застосування дає можливість розглянути об'єкт дослідження та складові, які його формують і утворюють певну структуру. «Функціональний підхід... з'ясовує зв'язки між елементами та цілим, співвідносячи певні структурні одиниці із способами їх функціонування. У результаті утворюється розгалужена типологія зв'язків частин одна з одною та з цілим, з'ясовуються можливі і неможливі стани системи, припустимі поєднання елементів у ній, визначаються набори функцій як засобів поведінки, що притаманні даному системному об'єкту за умови збереження його структурної цілісності» (с. 48).

Доцільним у нашому дослідженні було використання історико-хронологічного підходу. Це уможливило відстеження хронології історичних подій, що притаманні розвитку освіти корінних народів та синхронізують політичному, економічному, соціальному, культурному, релігійному розвитку Канади як держави, а також виокремлення чотирьох періодів. «Визначальним є значення освіти у соціальному розвитку країни, що спрямований на боротьбу з убогістю, застосування здоров'язбережувальних технологій та охорони навколишнього середовища, розвиток споживацької культури, сприяння успішності пошуку праці, зниження рівня злочинності, формування культури подружнього життя, активну участь у волонтерській діяльності та добродійності» (Мукан, & Блавт, 2019, с. 45). В основу історико-педагогічного дослідження освіти корінних народів Канади були покладені принцип історизму (дозволив визначити точний час і місце виникнення певних педагогічних явищ та встановити інноваційні тенденції), логічного взаємозв'язку (дозволив розгляд конкретних освітніх явищ не ізольовано, а в складній системі суспільного розвитку, на фоні інших соціальних, політичних, культурних подій) та принцип об'єктивності (передбачав дослідження



історико-педагогічних явищ з відображенням їх істинності та об'єктивного оцінювання дійсності) (Левківський, 2011).

Важливе значення для виконання дослідження мав функціональний підхід, що уможливив аналіз сучасного періоду розвитку освіти корінних народів та комплексне вивчення функцій, які реалізуються представниками корінних народів у системі управління освітою у Канаді. За допомогою функціонального підходу були досліджені особливості діяльності освітніх організацій представників корінного населення, шкільних рад, загальноосвітніх шкіл, роль і місце усіх учасників освітнього процесу в освіті представників корінного населення Канади.

У контексті порівняльного підходу у дослідженні виконано зіставлення та порівняння імплементації федерального законодавства, що регулює забезпечення освітніх можливостей для корінних народів у різних провінціях та територіях країни. Порівняльний підхід використовувався як для порівняння реалізації освітніх моделей для різних груп корінних жителів у межах однієї провінції чи території Канади, а також для аналізу та співставлення реалізації освітніх програм для корінного населення загалом у різних провінціях та територіях країни. У ході застосування порівняльного підходу було виявлено моделі уніфікації та диверсифікації освіти корінних народів у різних частинах країни. «Унікальність цього підходу полягає в тому, що, на відміну від інших підходів, він дозволяє досліджувати не один об'єкт, процес або явище, а їх зіставлення для відбору найкращих результатів» (Шеломовська, 2015; с. 91).

Відповідно до засад полікультурної освіти ми аналізували предмет дослідження як середовище, в якому реалізується виховання молоді, формується її самосвідомість та етнічна ідентифікація, активна громадянська позиція, відповідальне ставлення до життя в гармонії з природою та навколишнім світом. Це також формування готовності індивіда до співіснування та спільної життєдіяльності у суспільстві, в якому є представники різних націй, етносів і рас, які відрізняються філософськими, культурними,

релігійними, мовними особливостями, соціальним статусом та представляють різні верстви населення.

Полікультурний підхід тісно пов'язаний із культурологічним підходом, що також застосовувався у дослідженні та полягав у вивченні освіти корінних жителів Канади у контексті її культурного існування, а також аналізі культурної наповненості освітніх програм та застосовуваних підходів. Як стверджує Бойчук (2009), «культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації... Це перш за все гуманістична позиція, яка визнає людину суб'єктом культури, її головною діючою особою» (с. 121).

На основі використання конструктивістської парадигми, освіту корінних народів Канади ми досліджували та аналізували як активний процес пізнання, що реалізується у навколишньому середовищі. Центральною ідеєю конструктивізму є те, що особистість сама будує власні знання, а, відповідно, і навчання. Учень розглядається як суб'єкт пізнання, що здатен виокремлювати важливі елементи нового пізнавального досвіду, співвідносити їх зі своїм актуальним досвідом, і на підставі цього аналізу адаптувати і модифікувати власні знання. Учень «... активно будує, а не пасивно засвоює образ навколишнього світу» (П'ятакова, & Данилишена, 2010; с. 156). Таке тлумачення дає підстави прослідкувати конструктивізм у педагогіці корінних жителів з найдавніших часів, оскільки навчання значною мірою залежало від навколишнього середовища, в якому проживали народи. Саме у цьому середовищі застосовувались різні форми та методи засвоєння знань. У сучасній освіті корінних жителів конструктивістські підходи проявляються у створенні системи освіти, у якій навчання орієнтоване на учня, оскільки він є центром освітнього процесу.

Застосування антропологічного підходу у роботі сприяло дослідженню та аналізу виховного процесу корінних народів Канади, в основу якого покладено гуманність природи їхнього суспільства та необхідність забезпечення

навчальних можливостей з урахуванням специфіки родинних стосунків, взаємоповаги між людьми різних поколінь тощо. Отже, у нашому дослідженні антропологічний підхід передбачав зосередження уваги на людині як базовій цінності, меті виховання, цілісності та співвідношенні окремих сторін її розвитку, а також орієнтації на природні особливості людини, зокрема представника корінних народів Канади, його духовний розвиток на різних етапах розвитку освіти (Чорна, 2012).

Відповідно акмеологічного підходу, предмет наукового пошуку вивчався як такий, що постійно розвивається задля систематизації навчальної мотивації учнів-представників корінних народів, формування їхньої внутрішньої потреби у навчанні впродовж усього життя. Використання акмеологічного педагогічного аналізу на різних етапах дослідження передбачало «... розгляд цілісного процесу і найвищих результатів навчальної діяльності учня та професійної діяльності вчителя крізь призми гіпотетичних вершинних досягнень, ... різноманітних напрямів розвитку людини, сміливості творчого вирішення проблем, можливих інтегративних показників» (Ніколаєску, 2012, с. 9).

Згідно із аксіологічним підходом, виконано аналіз змісту традиційних знань та народної педагогіки, яку використовували корінні народи Канади в освітньому процесі в умовах спільноти. Варто підкреслити, що саме цінності та ставлення до природи, усвідомлення себе як представника народу, пронизують увесь освітній процес, що реалізується у родині. «...Цінності – це сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості... Пізнання сутності цінностей як системотвірного компоненту культури допомагає розкрити смисл цієї категорії для аналізу педагогічної діяльності, завдань освіти» (Бойчук, 2009; с. 123).

Виконане дослідження уможливило виокремлення теорій та концепцій, покладених в основу освіти корінних народів Канади.

Передусім, слід наголосити на народній педагогіці чи етнопедагогіці корінних народів як сукупності традиційних методів, форм, засобів виховання

та навчання, підготовки до життя у спільноті та трудової діяльності. На думку відомого канадського науковця корінного походження, Літл Беа (Little Bear, 2009), теоретичну основу народної педагогіки корінних жителів становлять чотири основні концепції, що базуються на унікальних засадах трактування онтології, епістемології, методології та аксіології.

Онтологічний аспект народної педагогіки корінних жителів Канади базується на унікальному баченні світу та навколишнього середовища, в якому живуть корінні народи. На думку корінних жителів, світ матеріальних речей тісно пов'язаний і співіснує із духовним світом і не може розглядатись окремо. Онтологічне мислення корінних жителів засноване на тому, що будь-які зміни в матеріальному світі призведуть до змін у духовному світі і навпаки. Таке світобачення створює унікальність розуміння буття корінними жителями і робить їх світогляд кардинально відмінним від загальноприйнятого наукового світогляду, заснованого на традиційному європейському мисленні (Hart, 2010).

Епістемологічний аспект етнопедагогіки передбачає гнучку та мінливу природу знань, оскільки вони передаються усно, різними індивідами та часто містять суб'єктивний елемент представлення. У зв'язку з цим, знання об'єктивної дійсності у корінних народів тісно пов'язане з внутрішньою інтуїцією, снами, медитаціями, молитвами, церемоніями та ритуалами. Власне тому епістемологія корінних жителів охоплює взаємозалежність елементів оточуючого матеріального світу, духовного світу, живих та неживих предметів і значно залежить від сприйняття індивідом дійсності. Оскільки розвиток навичок поєднувати та розпізнавати духовний і матеріальний аспекти потребує великого досвіду та практики попередніх років, у спільнотах корінних жителів особливе місце посідають старші люди, які є носіями знань, мови, культури, духовності тощо. До них з особливою пошаною ставиться суспільство, оскільки вони виступають у ролі наставників молодших поколінь (Hart, 2010).

В основу методологічного аспекту етнопедагогіки корінних жителів покладена ідея колективного навчання (у навчанні та вихованні молодших поколінь беруть участь усі члени спільноти), практичної спрямованості

навчання (знання здобуваються з метою їх практичного застосування), експериментальності (освоєння знань тісно пов'язане із повсякденним досвідом та імітацією дій батьків) (Kovach, 2009).

Аксіологічні концепції народної педагогіки корінних жителів засновані на унікальній системі цінностей, принципів, прийомів, етичних норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємовідносини між людьми. У центрі аксіологічного мислення корінних жителів знаходиться концепція взаємозалежного і взаємодіючого світу, глибокої поваги до особистості, природи, до усіх живих та неживих істот.

Вважаємо за доцільне виокремити теорії, що притаманні освітньому процесу корінних народів Канади. Це, зокрема теорія колективного навчання; емпіричного навчання; трансформативного навчання; ситуативного пізнання; соціального навчання.

Відповідно до теорії колективного навчання (Дьяченко, 1977), діти відрізняються не своїми можливостями засвоєння навчального матеріалу, а індивідуальними способами і засобами освоєння цього матеріалу. Інтерес учня до досліджуваного матеріалу визначається не змістом цього матеріалу, а успішністю дій учня в процесі освоєння матеріалу. У сучасній педагогічній практиці колективний спосіб навчання визначається як «...організаційна структура навчально-творчого процесу, в якій переважає форма організації навчання у парах змінного складу. Така форма організації надає можливість працювати колективно, співпрацювати, і в той же час формує самостійність мислення, розвиває мову та інші індивідуальні здібності учнів, одночасно підвищуючи якість знань, умінь та навичок» (Жигайло, & Сарабаха, 2015, с. 257). Перевагою колективного навчання є можливість організації пізнавальної діяльності у різновікових групах, розвиток соціалізації особистості, зниження індивідуального психологічного тиску на учнів тощо. В освіті корінних народів колективні способи навчання проявляються у спільному навчанні усіх дітей батьками та усіма представниками спільноти, а також в активному спілкуванні та обміні інформацією дітей між собою.

У контексті теорії емпіричного навчання, ключовим елементом пізнання є досвід, який стає основою для спостережень та рефлексії, що, своєю чергою, асимілюються дитиною і перетворюються на абстрактні концепції (Jorlin, 1981), (Kolb, 1984). На думку Дернової (2015) «Аналіз моделей емпіричного навчання свідчить, що в його основі лежить трансформація й інтерпретація досвіду самих студентів, а викладач відіграє роль фасилітатора або тренера, а не постачальника істини» (с. 44). Методика навчання через досвід широко застосовувалась представниками корінного населення Канади, оскільки батьки та члени спільноти, що виступали у ролі фасилітаторів пізнавального процесу, надавали дітям можливості для індивідуального спостереження, дослідження навколишнього середовища, експериментування, а також навчали їх шляхом набуття практичного досвіду.

Згідно із теорією трансформативного навчання, дійсність розглядається як плинне й постійно мінливе явище, у зв'язку з чим досвід не є статичним, а постійно видозмінюється в залежності від ситуації. Освіта в суспільстві постійної трансформації повинна бути трансформативною освітою, тобто відображати мінливість середовища, а тому супроводжувати індивіда упродовж усього його життя. У зв'язку з цим, під час трансформативного навчання відбувається зміна парадигми мислення, яка націлена на трансформацію системи цінностей і переконань, а також на розвиток навчання впродовж життя (Горбунова, 2013), (Лавриш, 2015). В освіті корінних народів Канади теорія трансформативного навчання проявляється у постійному вивченні навколишнього середовища, мінливості природних явищ та процесів, а отже, і набуває особливої актуальності.

Важливе значення в освіті корінних народів Канади відводиться теорії ситуативного пізнання. Відповідно до цієї теорії, навчання тісно пов'язане із соціальним контекстом, а тому освоєння знань значно залежить від культури, мови та видів діяльності людей у конкретному суспільстві (Lave, 1988), (Browns, Collins, & Duguid, 1989). Важливими компонентами ситуативного навчання є соціальна взаємодія та співпраця. Учні залучаються до спільноти,

яка відображає певну систему знань, та наслідують зразки поведінки, що є характерною для цього соціуму, а разом з цим і притаманні йому знання.

Варто зауважити, що в основу освіти корінних народів Канади покладена теорія ситуативного пізнання. Це проявляється у соціокультурному аспекті освіти корінних народів Канади, оскільки система знань значно залежить від місцевості, яку населяють народи, кліматичних особливостей, автентичного контексту тощо.

Як свідчать результати виконаного дослідження, освіті корінних народів Канади притаманне використання теорії соціального наочіння. Прихильники цієї теорії стверджують, що всі індивідуальні відмінності в розвитку дитини є результатом наочіння – досвіду, набутого у процесі перебування у певному соціумі. Відповідно до концепції соціального наочіння, розвиток дитини залежить від соціального оточення, умов життя, стимулів, які надає середовище (Watson, & Rayner, 1920), (Moore, 2001). На думку Бандури (2000), найважливішими формами наочіння з метою формування досвіду дитини є імітація, наслідування та ідентифікація. Теорія соціального наочіння характерна для народної педагогіки корінних жителів, оскільки діти змалку брали участь у різних видах діяльності батьків, а спостереження та імітація дій були основними методами навчання.

Сучасні науковці у галузі педагогіки неодноразово звертали увагу на те, що методи навчання значно залежать від системи цінностей суспільства, в якому виростає дитина, а також від способу виховання та передачі інформації дитині вдома. Як свідчать результати виконаного дослідження, навчання дітей у сім'ях корінних жителів кардинально відрізнялось від стилю навчання, методів та форм засвоєння інформації, що використовуються у сучасній канадській школі (Maina, 1997).

Внаслідок розвитку специфічної педагогічної системи в учнів-представників корінного населення Канади розвинулися специфічні стилі навчання і засвоєння інформації, що значно відрізняються від тих, якими володіють діти некорінного походження. Як результат, традиційні методи

навчання та викладання, що їх розвивали на основі євроцентриської культури і які застосовуються у більшості країн світу, в тому числі в Канаді, виявляються неефективними щодо навчання дітей корінного походження і, на думку сучасних дослідників, є однією із причин низької успішності учнів корінного походження. Підтвердження цієї тези знаходимо у працях Кейсера (Keyser, 2014), який стверджує, що «традиційні методики освіти не є прийнятними і навіть шкідливими для значної кількості учнів корінного походження» (с. 7).

Представники корінного населення, як правило, демонструють ефективно засвоєння інформації, якщо вони навчаються за допомогою розвитку уяви та творчих здібностей, експериментів, групового навчання, глобальних підходів та рефлексії. На відміну від них, представники некорінного походження, як правило, найкраще проявляють себе під час розвитку вербальних здібностей, навчання в умовах конкуренції, аналітичного мислення та імпульсивності (Price, Kallam, & Love, 2009).

Вчителі повинні виходити за межі традиційних методів навчання та тестування знань, таких як використання підручників, лекцій, застосування загальноприйнятих тестових форматів (обрання правильного варіанту відповіді, правдивість/ неправдивість твердження, знаходження продовження речення, короткі відповіді тощо). Якщо педагоги вийдуть за межі традиційного формату подання і тестування навчального матеріалу, вони зможуть сприяти навчанню учнів корінного походження за допомогою використання їхнього стилю навчання, що з точки зору євроцентризму є нетрадиційним. Нетрадиційне навчання охоплюватиме запровадження відкритих форматів для тестової перевірки знань, надання учням вибору щодо часу і способу перевірки їхніх знань та запровадження інноваційних форматів викладення матеріалу, таких як самостійне дослідження у групах. Стиль навчання корінних жителів характеризується інтуїтивним мисленням, обов'язковою візуалізацією матеріалу, необхідністю виділення певного часу на рефлексію, креативністю, використанням невербальної комунікації тощо. Однак, незважаючи на те, що стиль навчання корінних жителів значно відрізняється від представників



некорінного походження, їхні можливості опанувати певну інформацію, не є обмеженими чи меншими, у порівнянні з іншими дітьми (Keyser, 2014).

Залучення підходів, що традиційно використовувались у системі народної педагогіки корінних жителів Канади, може підвищити учнівську успішність як учнів корінного, так і некорінного походження. Основою освіти повинна стати концепція традиційного світогляду корінних жителів про єдність чотирьох аспектів розвитку людини (духовного, фізичного, ментального та емоційного), а також віра, що незалежно від віку, кожен учасник освітнього процесу володіє унікальними здібностями, якими він ділиться в освітньому середовищі, які розвиває і які потім стануть його внесками у розвиток суспільства (Manitoba Education and Youth, 2003).

Як відомо, основним фактором, що відіграє вирішальну роль в успішності будь-якого учня, є мотивація. Наявність мотивації сприяє пунктуальності, регулярному відвідуванню школи, позитивній поведінці та загалом створює конструктивне освітнє середовище. Як відомо, у сучасній педагогіці мотивацію поділяють на внутрішню і зовнішню (Поліщук, 2010).

У традиційній освіті корінних жителів мотивація дітей була внутрішньою і повністю залежала від зацікавленості самої дитини в освітньому процесі. Дітей заохочували до виконання певних завдань і найчастіше, винагородою за виконання завдань була похвала зі сторони дорослих.

Особливу увагу слід звернути на методику викладання, зокрема способи подачі матеріалу. Як правило, учні більше зацікавлюються навчальним матеріалом, якщо він відповідає їхнім інтересам і є наближеним до повсякденного життя. У зв'язку з цим, важливо пов'язувати навчальний матеріал із навколишнім світом, особливо тією частиною реальності, з якою стикаються учні. Оскільки традиційна система навчання корінних жителів була зосереджена на опануванні знань шляхом формування і розвитку практичних умінь і навичок, важливими у процесі навчально-виховної діяльності стають використання наочних матеріалів, аудіо та відео, кінестетичних видів діяльності. При кожній найменшій нагоді та доцільності, навчання учнів

повинне відбуватися поза межами навчальної аудиторії. Це може бути проведення екскурсії за межами школи чи просто прогулянка на шкільному подвір'ї. Учням значно легше знайти зв'язок між поняттями, якщо вони пов'язують його із власним досвідом (Manitoba Education and Youth, 2003).

Не зважаючи на те, що стилі навчання є індивідуальними у кожного учня, їх детальний аналіз дозволяє виділити певні закономірності, характерні для корінних жителів. Хоча помилково допускати, що певні стилі навчання характеризують певні культурні групи народів, важливо пам'ятати, що існує певний спосіб мислення та сприйняття дійсності, характерний для певної культури, і що він може значно впливати на процес засвоєння інформації, а, відповідно, і на навчання представників цієї культури.

Майна (Maina, 1997) виокремлює кілька особливостей стилю навчання корінних жителів Канади, що відрізняють їх від учнів – представників некорінного населення. Передусім, це навчання за допомогою спостереження та виконання практичних видів діяльності. Сюди відносять експериментальне навчання, імітація дій педагога, участь дитини у процесах із та без нагляду дорослих, навчання, що поєднує представників різних поколінь, використання уяви у навчально-виховному процесі тощо. Це не означає, що учні-представники корінного населення Канади не здатні мислити абстрактними категоріями. Натомість застосування візуальних методів навчання, спостереження та виконання практичних видів діяльності сприятиме ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу та формулюванню абстрактних висновків.

Іншою важливою характерною особливістю стилю навчання учнів-представників корінних народів є цілісний, глобальний підхід до навчання. На відміну від широко розповсюдженого методу індукції в навчанні – представлення конкретних деталей з наступним формулюванням загальних висновків, учні корінного походження краще сприймають інформацію, подану дедуктивним методом (від загального до конкретних деталей). На думку сучасних канадських науковців, застосування індуктивного методу під час

навчання читання утруднює опанування навичок читання учнями корінного походження та може бути причиною низької успішності. Як відомо, індуктивний метод читання – це фонетичний, що передбачає вивчення букв, звуків з подальшим опануванням складів і слів (Maina, 1997).

Ще одна особливість стилю навчання учнів-представників корінного населення полягає у тому, що на відміну від європейського стилю навчання, у якому наголошується на індивідуальних досягненнях кожного окремого учня і конкуренції в освітньому процесі, традиційне навчання корінних народів зосереджується на співпраці. Це навчання в групах, що ґрунтується на підтримці одне одного, навчання бути солідарним із іншими і ділитись знаннями, що походить від необхідності допомагати одне одному виживати у світі. Будь-які прояви індивідуальної переваги над кимось іншим сприймаються не як особисті досягнення, а як демонстрація меншовартості інших членів групи. Тому конкурентна атмосфера у навчальній аудиторії породжує внутрішній конфлікт в учнів-представників корінного походження і дуже часто не приносить позитивних результатів.

Учні-представники корінного походження характеризуються рефлексивним стилем навчання, на противагу імпульсивному стилю навчання, що характеризує західну систему освіти. Для більшості корінних жителів участь у діяльності можлива лише після довгого спостереження. Рефлексія породжує усвідомлення дій, що, своєю чергою, породжує впевненість, а звідси – і здатність до їх імітації. Рефлексивний стиль мислення пояснює необхідність певного періоду часу, щоб обдумати і проаналізувати подану інформацію, а також той факт, що більшість учнів корінного походження не спішать відповідати на поставлені педагогами запитання. Їм необхідний певний час на обдумування інформації. Найчастіше такі дії учнів сприймаються педагогами як пасивність, сором'язливість, пояснюються небажанням вчитись і брати активну участь у навчально-виховному процесі (Maina, 1997).

## 1.2. Аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження

Згідно з даними Організації Об'єднаних Націй, на сьогоднішній день у світі проживає близько 370 мільйонів корінних жителів, які утворюють близько 5000 окремих общин. Корінне населення становить близько 5% усього населення планети і проживає у більш як 70 країнах світу, серед яких Австралія, Болівія, США, Канада, Нова Зеландія, Росія, Мексика, Перу, Аргентина тощо. Корінне населення не завжди є меншістю. Наприклад, у Болівії та Гватемалі корінні народи становлять майже половину населення цих країн (Indigenous Peoples. Statistics, 2009).

Дослідження освіти корінних жителів Канади не можливе без вивчення історичних, політико-економічних та соціально-культурних чинників формування канадської нації та ролі й місця в ній корінних народів країни. Як відомо, Канада є поліетнічною країною, особливе культурне середовище якої формувалося та розвивалося внаслідок взаємодії різноманітних етносів та міжкультурних зв'язків різних націй і народів, які співіснують між собою упродовж років та доповнюють одне одного, утворюючи унікальний і неповторний феномен канадської нації (Запотічна, 2016d).

Внаслідок тривалого відокремленого географічного та геополітичного розвитку північноамериканського континенту та особливих історичних, політичних, соціально-економічних відносин корінних народів та федерального уряду Канади, що складались упродовж століть, поняттєвий апарат дослідження представляє собою комплексну й складну систему, що базується на морально-етичній системі цінностей різних народів та причинно-наслідкових зв'язках, що утворилися між ними.

Проблема ідентифікації корінних народів та виокремлення їх від титульної нації постала у кінці XIX ст. у контексті руйнування колоніальних систем (Запотічна, 2016b). У ході аналізу джерельної бази дослідження нами встановлено, що у міжнародному праві досі не існує єдиного офіційного загальноприйнятого визначення терміну «корінні народи». У більшості випадків, «корінними народами» називають «...народи, які проживають у

багатоетнічних суспільствах незалежних країн і є нащадками тих, хто населяв країну або географічну область, частиною якої є дана країна, споконвіку, у період її завоювання та колонізації або в період встановлення наявних державних кордонів» (Лопушинський, 2011; с. 87). Щодо місцевого населення тієї чи іншої країни, у вітчизняній літературі широко використовують терміни абориген, автохтон та тубілець. Аборигени (*лат. Aborigines* – від початку) – це жителі, що мешкають на певній території від початку її існування. Автохтонами (*гр. autos* – сам і *chthon* – земля) називають первісне населення тієї чи іншої землі. Тубільці (*англ. indigenous people*) – загальна назва будь-якої тубільної місцевої популяції, етносу чи нації, яка володіла конкретною територією раніше за прийшли панівні популяції, етноси чи нації, і має соціальну систему, відмінну від аналогічних систем сусідніх чи прийшлих-панівних популяцій, етносів і націй (Лопушинський, 2011). Суттєвою ознакою корінних народів, що відрізняє їх від інших народів, що проживають на території певної держави, є те, що вони, незалежно від правового статусу, зберегли притаманні їм соціальні, культурні, економічні, політичні особливості, які чітко диверсифікують їх від інших національних груп. Обов'язковою ознакою приналежності до корінних народів є також самоусвідомлення цих народів як корінних на території певної держави. Отже, основним критерієм ідентифікації «корінних народів» є першочерговість заселення ними певних територій чи земель до приходу інших націй.

На думку Лопушинського (2011), поняття «корінний народ» є відносним, оскільки в історичному плані важко віднайти ті племена чи народи, які першими освоїли ту чи іншу територію. Практично в усіх випадках виявляється, що до кожного народу на відповідній території були якісь попередники.

З початку ХХ ст. з'являються інші критерії віднесення народів до корінних жителів, зокрема у визначеннях прослідковується ідея меншовартості. У статуті Ліги націй (*англ. Covenant of the League of Nations*) – попередника сучасної Організації Об'єднаних Націй, поняття «корінний народ» стосувалось

народів, які у певний історичний час ставали підконтрольними колоніальним державам, і не демонстрували здатність до самостійного виживання в умовах сучасного світу (Орехова, 2011). У більшості сучасних визначень цього терміну наголошується на необхідності захисту специфічних прав корінних народів у зв'язку з негативною спадщиною – переслідуваннями з боку колоніалістів, дискримінації та винищення культури корінних жителів, що відбувалося в минулому. Не зважаючи на проблеми, що супроводжують процес визначення терміну «корінні народи», можна спостерігати суттєвий поступ. Наприклад, Робоча група з проблем корінних народів (*англ.* Working Group on Indigenous Populations) Комітету по запобіганню дискримінації (*англ.* Committee on the Elimination of Racial Discrimination), що утворена у 1982 р. і функціонує при Комісії ООН з прав людини (*англ.* UN Human Rights Committee) запропонувала такі критерії визначення статусу «корінного народу»:

- проживання на землі предків або принаймні на частині цих земель;
- спільне походження від мешканців, які споконвіку населяли ці землі;
- наявність спільної культури в цілому або в деяких її спільних проявах (релігія, племінний спосіб життя, подібності в одязі, стилі життя тощо);
- використання єдиної мови;
- проживання у певних регіонах країни або в певних регіонах світу;
- інші суттєві умови (Орехова, 2011).

Беручи до уваги вищезазначені критерії, Робоча група визначає корінне населення як «... корінні общини, народності і нації, які зберігають історичну наступність з суспільствами, що існували до вторгнення завойовників та введення колоніальної системи і розвивалися на своїх власних територіях; які вважають себе відмінними від інших верств суспільства, що переважають у нинішній час на цих територіях або їхній частині. Вони становлять верстви суспільства, які не є домінуючими і хочуть зберігати, розвивати і передавати майбутнім поколінням територію своїх предків й етнічну самобутність, покладену в основу продовження свого існування як народу згідно зі своїми

власними культурними особливостями, соціальними інститутами і правовими системами» (Орехова, 2011, с. 294).

Історія відносин канадського уряду та корінних народів країни є досить складною, що пояснюється їх поневоленням колонізаторами, придушенням їх національної ідентичності, прав та свобод, насадженням євроцентристських поглядів, звичаїв, традицій, стилю життя та християнської релігії тощо. У зв'язку з цим, термінологія, пов'язана із назвами корінних народів у Канаді, як і в будь-якій іншій країні світу, є результатом історичного розвитку термінології. Дуже часто назви корінних народів були обрані колонізаторами на основі власних припущень чи асоціацій і не відповідають тим назвам, які корінні жителі обирали самі для себе. Це призвело до того, що багато термінів несуть в собі зневажливу, негативну конотацію і можуть бути образливими для представника того чи іншого корінного народу. З іншого боку, існують терміни, що позначають назви народів, і відображають потенціал самоідентичності, відповідають мовним чи культурним традиціям народу і наповнюють їх гідністю.

Проведене дослідження дало змогу встановити той факт, що в англійській канадській літературі використовують терміни «aboriginal peoples» та «aboriginal population», що перекладаються українською мовою як «аборигенні народи» або «корінне населення». Ці терміни, увійшовши в офіційну мову з прийняттям Канадської конституції у 1982 р., є етично коректними і вживаються для загального позначення усіх корінних народів, що проживають на території Канади, походять від перших поселенців Північної Америки. Синонімічним до цих словосполучень, хоча менш розповсюдженим серед канадських науковців та представників влади, є також термін «корінні люди» (*англ.* native people).

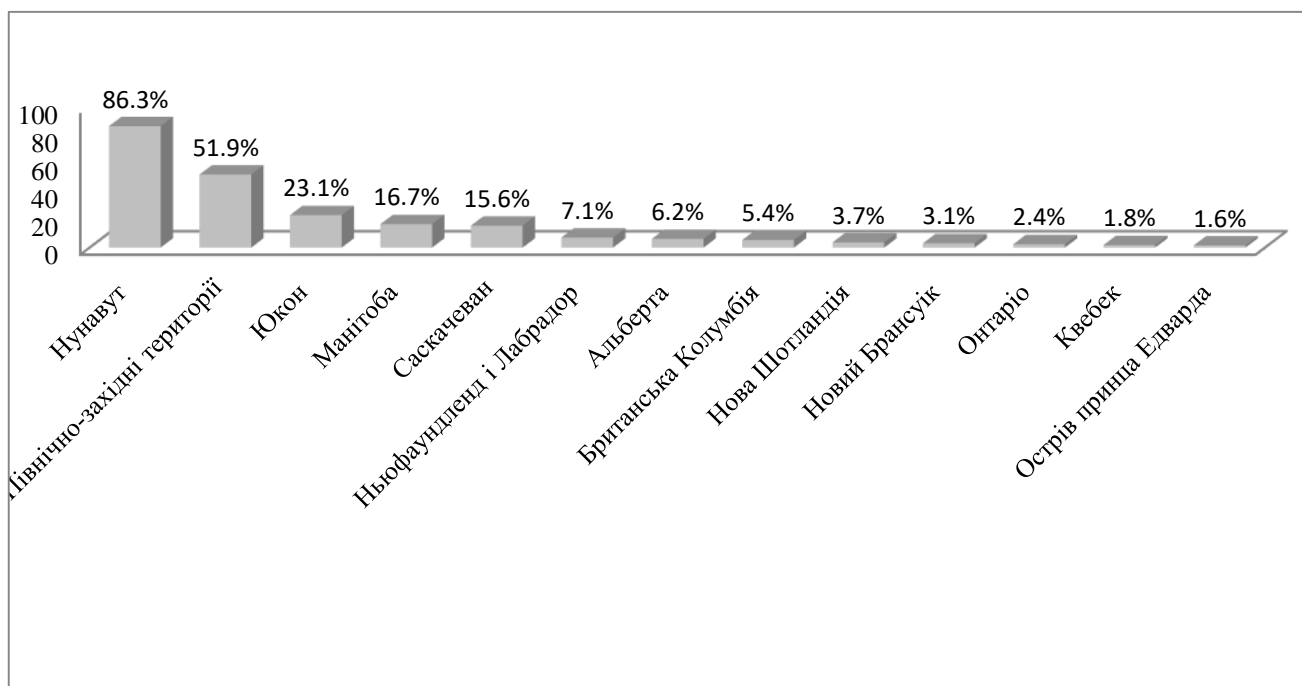
Необхідно зазначити, що хоча «аборигенами» називають також корінне населення Австралії, у канадській англійській мові цей термін використовується лише для позначення корінних народів Канади. Цікаво, що у США термін «абориген», «аборигенне населення» не має широкого вжитку,

натомість використовуються терміни «корінний американець» (*англ.* native American) чи «американський індіанець» (*англ.* American Indian). У Канаді термін «корінний американець» не набув розповсюдження, оскільки, на думку більшості науковців, асоціюється із жителем/ громадянином Америки, тобто США. Не зважаючи на це, лідери певних груп корінних народів Канади наголошували на допустимості вживання цього терміну в канадській англійській мові. В основу такого трактування покладено тезу про те, що незалежно від їхнього громадянства, саме вони були першими поселенцями Америки як континенту. У зв'язку з цим, з метою конкретизації, в Канаді також використовують вираз «корінні жителі Північної Америки», що охоплює корінне населення США та Канади (National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines, 2017).

Згідно з даними перепису населення 2011 р., у Канаді загалом проживає 1400685 корінних жителів, що становить 4,3 % від загальної кількості населення країни (Canada Census, 2011). Найбільше корінних жителів проживає на території Нунавут та у Північно-західних територіях, що становить відповідно 86,3 % і 51,9 % усього населення територій. Кількість корінного населення Канади у різних провінціях та територіях країни у 2011 р. зображено на Рис. 1.1.

З кінця ХХ ст. кількість корінного населення Канади характеризується особливо швидкими темпами приросту. У період з 1996 р. по 2006 р. кількість корінних жителів Канади збільшилась на 45%, а до 2021 р. передбачається загальний приріст населення до 57,9%, що є в чотири рази більше, ніж прогнози приросту некорінного населення в Канаді (Raham, 2009). Близько 21% корінних жителів Канади володіють рідною мовою, при чому прослідковується тенденція до зниження цього відсотка. Лише 18% дітей корінних жителів віком до 14 років розмовляють рідною мовою (Raham, 2009).





**Рис. 1.1. Кількість корінних жителів Канади у провінціях та територіях згідно з переписом населення 2011 р.**

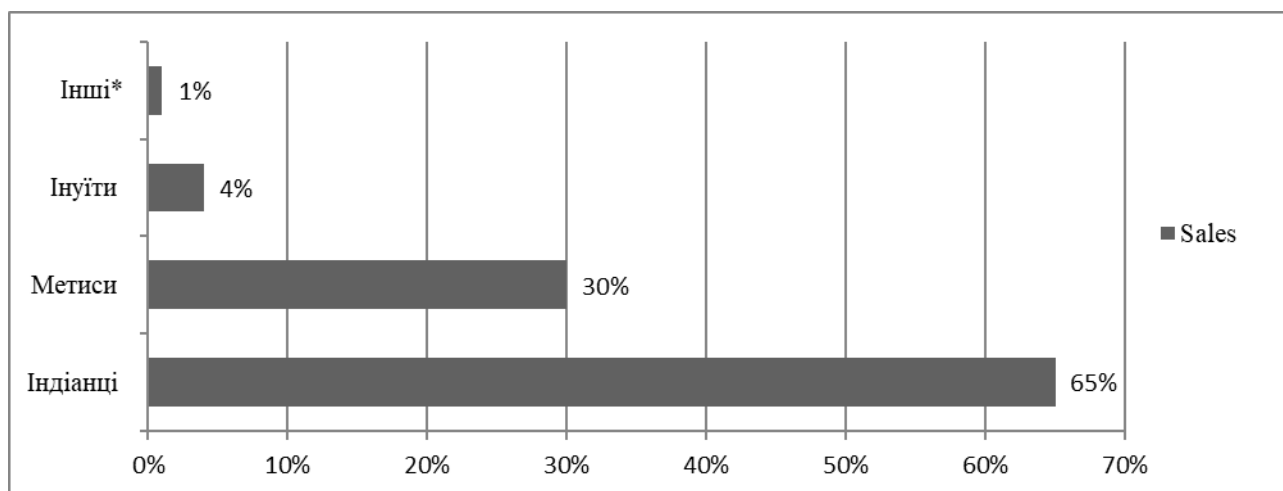
У ході проведеного дослідження було встановлено, що корінне населення Канади, а, відповідно, і поняттєвий апарат дослідження з цієї проблематики, диверсифікують за антропологічними та юридичними характеристиками.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної і нормативно-правової бази дослідження, відповідно до антропологічних характеристик, у сучасній Канаді проживає три основні групи корінних народів – це індіанці, метиси та інуїти. Саме ці три різновиди корінного населення Канади виокремлено у Конституційному акті 1982 р. Розподіл чисельності груп корінного населення Канади згідно з переписом населення 2011 р. зображено на *Рис. 1.2* (Statistics Canada, 2019).

Як бачимо з діаграми, індіанці (*англ.* Indians) є найчисленнішою частиною населення і складають 65% усіх корінних народів країни.

Проте, останній перепис населення, який проводився у Канаді у 2016 р., свідчить про приріст населення, що ідентифікує себе із корінним населенням Канади, продовжується. Так, статистичні дані свідчать про те, що корінним населенням себе визнають 1637785 осіб, що складає 4,9% всього населення

Канади, у порівнянні із 3,8% у 2006 та 2,8% у 1996 роках (Statistics Canada, 2019). Також показники за 2016 р. свідчать про те, що кількість індіанців зросла на 39,3%, метисів на 51,2%, інуїтів – на 29,1% у порівнянні із 2006 р. (Statistics Canada, 2019).



\*Інші – корінні жителі, що ідентифікують приналежність більш ніж до однієї групи корінного населення, або ті, хто заявили про членство у спільноті корінних жителів, але не мають корінного походження.

**Рис. 1.2. Розподіл чисельності груп корінного населення Канади згідно з переписом населення 2011 р.**

Термін «індіанці» почали використовувати у мові європейських переселенців після відкриття Америки Х. Колумбом у 1492 р. Оскільки мореплавець вважав, що дістався берегів Індії, він почав називати місцеве населення «індіанцями». Як зауважує Фрізен (Friesen, & Friesen, 2002), слово «індіанці» на сьогоднішній день продовжує широко використовуватись в американській англійській мові як на федеральному рівні, так і в науково-дослідній літературі, та досі є загальноприйнятим й етично коректним терміном при посиланні на корінне населення США.

У Канаді цей термін також набув широкого вжитку у період французької та англійської колонізації континенту, однак з часом отримав дещо негативну, меншовартісну конотацію (Запотічна, 2016с). З 70-их рр. ХХ ст. у канадській офіційній літературі «індіанців» почали називати «першими націями» (англ. First Nations). Не зважаючи на широке вживання словосполучення «перші нації» у сучасній канадській науковій, освітній та юридичній літературі, досі не

існує офіційного визначення цього терміну. Однак саме цей вираз є етично коректним у канадській англійській мові, який використовується для ідентифікації індіанців як окремої групи корінного населення і є загальноприйнятим на федеральному рівні.

Згідно з рекомендаціями щодо вживання термінології, розробленими Національною організацією здоров'я корінного населення Канади (*англ.* National Aboriginal Health Organization), термін «індіанці», що використовується як збірний іменник для позначення усього корінного населення Канади за винятком інуїтів та метисів, допустимо вживати лише:

- в цитатах або назвах книг, творів мистецтва тощо;
- в історичному контексті з метою точності викладення матеріалу;
- в юридичному контексті з метою уточнення й конкретизації термінології;
- в дослідженні та / чи обговоренні прав та пільг, що забезпечуються на основі наявності чи відсутності статусу індіанця;
- в статистичній інформації (наприклад, перепис населення) (*англ.* National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines, 2017).

Представники перших націй розмовляють десятками різних мов. Мова крі (*англ.* Cree) є однією із найпоширеніших індіанських мов у Канаді, слідом за нею найбільше носіїв має мова оджібвей (*англ.* Ojibway) (*The Canadian Encyclopedia*, 2013).

Окрім антропологічних особливостей, корінні народи Канади відрізняються від інших жителів Канади особливим юридичним статусом. Офіційний статус корінного населення Канади визначається трьома основними законами: Британським північноамериканським актом 1867 р. (*англ.* The British North America Act); Законом про індіанців (*англ.* The Indian Act) та Конституційним актом (*англ.* The Constitution Act) 1982 р. (*Voyageur, Calliou, & Various*, 2000).

У зв'язку з соціально-історичними та політико-економічними особливостями розвитку Канади, відповідно до юридичного статусу, в країні розрізняють три категорії індіанців: індіанці зі статусом (*англ.* Status Indians),

індіанці без статусу (*англ.* Non-status Indians) та договірні індіанці (*англ.* Treaty Indians).

Індіанці зі статусом – це індіанці, імена яких містяться в офіційному Реєстрі індіанців (*англ.* Indian Register), що укладається федеральним урядом Канади. У зв'язку з цим, у канадській англійській мові індіанців, що мають статус, називають ще «зареєстрованими індіанцями» (*англ.* Registered Indians). Започаткування цього Реєстру розпочалося у колоніальні часи, а саме у 1850 р., коли уряд Британської Північної Америки почав реєструвати індіанців та індіанські племена, уповноважені отримувати пільги відповідно до укладених між ними та федеральним урядом договорів. Упродовж сотні років критерії щодо надання чи позбавлення особи статусу індіанця, вперше легіметизовані Законом про індіанців у 1859 р., постійно змінювались. Зокрема, підставами для позбавлення статусу індіанця були:

- одруження із чоловіком, який не має статусу індіанця;
- надання права голосу у федеральних виборах (до 1960 р. право голосу надавали лише індіанцям, які відмовлялися від свого статусу);
- наявність матері чи бабусі по батьковій лінії, яка не мала статусу до одруження, але отримала статус у зв'язку із одруженням із чоловіком індіанського походження (народжені в таких шлюбах втрачали статус після досягнення ними 21 року);
- народження у змішаних шлюбах, у яких мати мала статус індіанця, а батько – інше походження.

У 1985 р. федеральний уряд Канади ухвалив поправку, відповідно до якої особи, що з вищезазначених причин втратили статус індіанця, могли знову його отримати на основі представлених документів про своїх родичів. Таким чином у Реєстр було додано близько 100000 корінних жителів індіанського походження (Milloy, 2008).

Індіанці, що мають статус, користуються спеціальними пільгами, урядовими освітніми, оздоровчими програмами та певними звільненнями від сплати податків. Адже, сьогодні, середній вік представників корінних народів

складає 23 роки для інуїтів, 26 років для перших націй, 31 – для метисів. Водночас середній вік представників інших національностей, що є мешкають у Канаді складає 41 рік (MacLaine, Lalonde, & Fiser, 2019, с. 11).

Загалом, відповідно до Розділу 87 Закону про індіанців, звільнення від сплати податків отримують індіанці зі статусом, дохід яких був отриманий на території резервації. Не підлягає оподаткуванню приватна власність та будь-які бізнес-організації, що знаходяться на території резервації. Неоподаткований дохід індіанців не передбачає також відрахувань від заробітної плати у пенсійний фонд (CTV News, 2014). Хоча існують певні відмінності у соціальних пільгах та забезпеченні медичного страхування індіанців зі статусом у різних провінціях і територіях Канади, критерії, згідно з якими надають цей юридичний статус, є універсальними і регулюються на рівні федерального законодавства.

Індіанців, що з тих чи інших причин втратили свій статус у процесі історичного розвитку, і не змогли формально підтвердити індіанське походження, але ідентифікують себе як нащадки корінних жителів Канади, називають індіанцями без статусу. Вони не можуть претендувати на державні пільги та/ чи програми, що забезпечуються федеральним урядом Канади для корінних жителів, однак є носіями самотутньої культурної спадщини свого народу, мають членство у спільнотах корінних жителів та продовжують робити вагомий внесок у збереження культури всієї цивілізації.

Відповідно до сучасного канадського законодавства, під час укладання змішаних шлюбів (представників індіанців зі статусом з індіанцями, що не мають статусу чи є представниками інших народностей), статус індіанця передається включно до третього покоління і втрачається, коли четверте покоління дітей, народжених у змішаних шлюбах, одружується із представниками інших, некорінних народів.

Необхідно зазначити, що термін «перші нації» вживається для позначення усіх корінних жителів індіанського походження, не залежно від наявності чи відсутності в них статусу.

Договірні індіанці – це нащадки індіанців, які укладали договори із представниками Британської корони. Ці договори розпочали укладати ще з 1701 р. з метою встановлення мирних відносин та розподілу земель між європейськими переселенцями та корінними жителями північноамериканського континенту. Змагаючись за сфери впливу над Північною Америкою, французи та англійці у процесі взаємної конкуренції прагнули укласти якомога більше стратегічних договорів із місцевими жителями і таким чином отримати більше земельних володінь та просувати власні колоніальні інтереси на континенті. Усі договори, укладені з початку XVIII ст. і до сьогоднішніх днів, мають історичне значення, визнаються федеральним урядом Канади і є основою для успішних двосторонніх відносин між корінним населенням та титульною нацією, а також гарантією громадянських прав і свобод усіх жителів країни (Aboriginal Affairs and Northern Development Canada, 2017).

Внаслідок укладення договорів та закріплення за індіанцями земель, території, на яких проживали індіанці, почали називати резерваціями (*англ.* reserve), що походить від англійського терміну «reserved», тобто «земля, зарезервована для проживання індіанців». Цікаво, що в американській англійській мові широко розповсюджений термін «reservation», однак в Канаді вживається лише термін «reserve». У зв'язку з постійними міграційними процесами, у Канаді широко розповсюдженими є терміни «на резервації» / «поза межами резервації» (*англ.* on-/ off-reserve), що використовуються не лише для зазначення місця проживання індіанців, але й для ідентифікації житла, будівель, навчальних та оздоровчих закладів, що знаходяться на території резервації чи поза її межами (National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines, 2017). Необхідно зазначити, що самі корінні жителі індіанського походження у цьому контексті часто надають перевагу словосполученню «спільнота перших націй» (*англ.* First Nation community) замість «індіанці резервації».

На сьогоднішній день близько 40% представників перших націй проживає на території резервацій. Серед представників перших націй

шкільного віку, що проживають поза межами резервацій, провінція Онтаріо посідає перше місце (Raham, 2009). Результати аналізу статистичних даних свідчать, що представники перших націй, які відвідують школи на території резервацій, поступаються рівнем успішності учням-представникам перших націй, які відвідують провінційні загальноосвітні школи, що знаходяться поза межами резервацій. Найнижчі освітні показники були зафіксовані на території резервацій у провінціях Альберта, Манітоба і Саскачеван, у яких загальний відсоток шкільних випускників на території резервацій становить відповідно 28%, 32% і 38% (Raham, 2009).

«Інуїтами» (*англ.* Inuit) називають народ, що проживає на півночі Канади, вздовж узбережжя Арктики, і становить близько 4% усього корінного населення країни (The Canadian Encyclopedia, 2013). В Алясці ті ж самі народи називають корінними жителями Аляски (*англ.* Alaska Natives), що відповідає давнішому більш загальновідомому терміну «ескімоси» (*англ.* eskimo). Однак, оскільки слово «ескімоси» у перекладі з алгонквінської мови означає «ті, що їдять сире м'ясо», у Канаді цей термін набув негативного значення і тому не вживається в офіційних та нормативно-правових документах. Натомість використовується слово «інуїти», що в перекладі з інуктітутської мови означає «люди», а канадська територія, у якій проживає більшість інуїтів, має назву Нунавут (*англ.* Nunavut), що в перекладі з мови інуїтів означає «наша земля». Необхідно зауважити, що внаслідок запозичення термінологічної бази із рідної мови інуїтів, в канадській англійській мові за аналогією, також використовують терміни «інук» (*англ.* inuk) для позначення однієї людини та «інуук» (*англ.* inuuk) для позначення двох людей. Окрім території Нунавут, у якій проживає близько 49% усіх інуїтів Канади, вони заселяють північ провінції Квебек, де проживає близько 19% інуїтів країни, Північно-західні території та частину провінції Лабрадор, у яких відповідно кількість інуїтів становить 6% і 4% усього населення інуїтського походження (Raham, 2009).

Серед інуїтів дослідники виділяють шість різних етнічних груп, які розмовляють п'ятьма діалектами інуктітутської мови. Діалекти інуктітутської

мови є настільки відмінними, що інуїти з різних частин держави не завжди можуть порозумітись. Статистичні дані канадських досліджень свідчать, що хоча інуїтською мовою розмовляє 69% інуїтів, кількість носіїв інуїтської мови постійно знижується. Інуїтська мова, поряд із англійською та французькою мовами, є офіційною мовою провінції Нунавут.

Інуїти характеризуються особливо низькими показниками освітніх досягнень у порівнянні з іншими корінними народами Канади. Лише 12% осіб чоловічої статі і 14% осіб жіночої статі віком від 24 до 64 років мають закінчену повну середню освіту (Citizenship and Immigration Canada, 2012). Основними причинами незакінченої шкільної освіти дослідники визначають ранню вагітність, необхідність працювати, відсутність зацікавлення в освіті, ізоляцію, бідність, брак культуровідповідності змісту освіти. Результати дослідження освіти інуїтів у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор, проведеного на початку нового тисячоліття засвідчили, що лише одна із трьох дітей інуїтів відвідує школу, 35% страждають від алкогольного синдрому плоду, а середній рівень грамотності 15-річних підлітків в загальному відстає на п'ять років у порівнянні із середніми показниками учнів-представників некорінного населення. Результати на зламі тисячоліть взагалі були вражаючими: у період з 1993 по 2004 р. лише три учні-інуїти, що проживали у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор, отримали атестати про повну середню освіту (Raham, 2009).

Оскільки у ході історичного розвитку країни ні інуїти, ні метиси не вступали у договори із європейськими колонізаторами, а, відповідно, не отримували від федерального уряду виділених їм земель, їхні поселення не утворювали резервацій. Тому терміни «резервація інуїтів/ метисів» є неправильними і не відображають історичну та сучасну дійсність. Отже, розглядаючи проживання усіх корінних жителів Канади, можемо говорити про «резервації індіанців, а також поселення інуїтів та метисів» (National Aboriginal Health Organization Terminology Guideines, 2017).

Термін «місцеві народи» чи «тубільці» (*англ.* Indigenous people) в англійській літературі є узагальнюючим терміном і вживається в основному у



міжнародному контексті для позначення корінних народів усього світу, в тому числі інуїтів Канади та Аляски, аборигенів Австралії, маорі Нової Зеландії тощо.

Ще одна група корінних жителів, відмінна від переселенців з інших континентів світу, це метиси (*англ. Métis*), що мають змішане походження і є нащадками європейців і корінного населення Канади. Термін «метис» в перекладі з французької мови означає «[людину] змішаної крові». Дані про метисів, як групу корінного населення, датовані значно пізніше, аніж індіанці та інуїти. На сьогоднішній день вони проживають в основному у преріях – провінціях Манітоба, Саскачеван і Альберта та становлять загалом близько 30% усього корінного населення Канади (Citizenship and Immigration Canada, 2012). Метиси мають власну мову – мічіф, що розвивалася на основі поступової інтерференції французької мови та індіанських діалектів. Упродовж століть метиси розвинули унікальну культуру, відмінну від європейської та індіанської. Вперше метисів почали розглядати як окремий народ в 60-70-их рр. XIX ст., чому значно сприяло виокремлення провінції Манітоба та приєднання її до Конфедерації у 1870 р. Спосіб життя метисів сприяв розвитку двох різних субкультур. Одна з них – пов'язана із осілими племенами, що проживали на берегах Червоної ріки в центральній Канаді, інша – заснована на культурній спадщині кочових індіанських племен (Voyageur, & Calliou, 2000).

Згідно з результатами сучасних канадських статистичних досліджень, метиси характеризуються найшвидшим приростом населення у порівнянні із іншими групами корінних жителів. У період з 1996 р. по 2006 р. кількість метисів збільшилась на 91% (Raham, 2009). Метиси в основному проживають у провінції Онтаріо та західних провінціях Канади.

На відміну від індіанців, метиси не мають виділених для них спеціальних земельних територій, окрім декількох поселень у провінції Альберта. Оскільки вони сформувались як народ значно пізніше, федеральний уряд Канади не укладав із ними угод, які б гарантували їм права на отримання освіти чи фінансову підтримку федерального уряду. Хоча з 1982 р., відповідно до

положень Хартії прав та свобод, метиси визнаються одним із корінних народів Канади, учні – представники метисів відвідують загальноосвітні школи провінцій і територій Канади або школи на території резервацій перших націй. У Канаді не існує спеціальних шкіл для метисів чи навчальних програм, розроблених спеціально для цієї групи представників корінного населення, а також на відміну від інших груп, не існує місцевих органів управління освітою – шкільних рад метисів (Thomas, 1972).

Аналіз антропологічних та історико-культурних джерел свідчить, що різноманітність лінгвістичних, етнічних, соціокультурних особливостей корінних народів Канади значно залежить від природного середовища їхнього проживання, клімату, погодних умов та стилю життя. Відповідно до цих критеріїв, в залежності від місця проживання корінних жителів, сучасні антропологи виділяють серед них шість основних культурних груп:

- арктика (північне узбережжя Канади);
- субарктика (центральна частина провінції Онтаріо);
- північно-західне узбережжя Канади (узбережжя Тихого океану, схід провінції Британська Колумбія);
- плато (південь провінції Британська Колумбія);
- прерії (південні райони провінцій Манітоба, Альберта, Саскачеван);
- східні ліси (південні райони провінції Онтаріо, провінції Квебек, Нова Шотландія) (EcoKids. Earth Day Canada, 2017).

Отже, гетерогенність корінних народів нарівні із різноманітністю представників інших культур та народів з різних частин земної кулі, покладено в основу унікального феномену полікультурності канадської нації.

Аналізуючи спосіб розселення корінних народів на території Канади, важливо наголосити, що в канадській англійській мові термін «плем'я» (*англ.* tribe) вживається зрідка, в основному в історичних, рідше – в соціокультурних контекстах. На сьогоднішній день на території сучасної Канади термін використовується лише для позначення жителів декількох поселень у провінції Альберта. Натомість серед перших націй широко розповсюдженим є слово

«спільнота» (*англ.* band), що визначає групу індіанців, які населяють території, спеціально виділені для них федеральним урядом Канади. Мінімальною одиницею управління у спільнотах перших націй є рада спільнот (*англ.* band council). У решті випадків коректним буде використання виразів «етнічне поселення» чи «етнічна група» (*англ.* ethnic group) для позначення спільнот інуїтів чи метисів.

Оскільки наше дослідження стосується дослідження розвитку освіти корінних народів Канади, ми вважаємо доцільним використання термінів, що є етично коректними у канадській англійській мові, а саме – «перші нації», «інуїти», «метиси» – для позначення окремих народностей корінних жителів Канади та терміну «корінне населення» чи синонімічного йому терміну «корінні жителі», що є узагальнюючим терміном для усіх народів, що були першопоселенцями на північноамериканському континенті. З метою конкретизації історичного та юридичного контексту будуть використовуватись терміни «індіанці зі статусом», «індіанці без статусу» та «договірні індіанці».

Необхідно зазначити, що три вищезгадані групи корінних народів Канади не є однорідними. Результати виконаного дослідження свідчать, що не зважаючи на наявні подібності, в межах кожної групи корінного населення існує чимало різних племен, які відрізняються унікальною самобутністю, мовою, культурою, звичаями і традиціями. Згідно з сучасними демографічними даними, загалом на території сучасної Канади корінне населення розмовляє 53 різними мовами, які належать до 11 різних мовних сімей світу. Зокрема, серед перших націй виділяють 633 спільноти, які проживають на більш як 2000 резервацій по території усієї Канади. Найбільше поселення у 2005 р. налічувало більш як 22000 мешканців, а найменше – менше сотні (Voyageur, & Calliou, 2000).

Лише у провінції Альберта серед перших націй налічують 46 різних поселень, кожне з яких має власну мову та культурні особливості. Оскільки їхні мови належать до різних мовних сімей, трапляються випадки, коли навіть корінні жителі не розуміють рідної мови одне одного. У зв'язку з цим,

англійська мова, якою розмовляє більшість населення Канади, виступає у ролі мови-посередника і є також засобом спілкування для корінних жителів держави.

У Канаді існує чимало організацій, які представляють інтереси корінних жителів країни, сприяють розвитку мови, культури корінних народів, а зокрема, вносять вагомий внесок в розвиток освіти відповідних категорій корінного населення країни. Серед цих організацій слід відзначити Асамблею перших націй (*англ.* Assembly of First Nations), яка представляє інтереси представників індіанського походження, що проживають на території резервацій, та Конгрес корінних народів (*англ.* Congress of Aboriginal People), що представляє інтереси індіанців, які проживають поза межами резервацій, індіанців, що не вступали в договори та метисів. Обидві організації беруть активну участь у розробці освітньої політики представників корінних народів, співпрацюють із урядами провінцій і територій Канади та федеральним урядом країни з метою покращення результатів освітньої діяльності корінних жителів. Віднедавна інтереси метисів представляє також Національна рада метисів (*англ.* Metis National Council), утворена 1983 р. Основною метою діяльності організації є «... забезпечення існування народу метисів у канадській федерації» (Metis National Council, 2017).

Інуїтів на національному рівні представляє організація Інуїтів Канади (*інуіт.* Inuit Tapiriit Kanatami), головною метою діяльності якої є «... забезпечення інуїтам рівноправного місця у Канаді пропагуючи реформи та вживаючи заходи щодо інуїтів». У 2007 р. організація Інуїтів Канади розпочала багатосторонню програму Освітньої ініціативи з метою розвитку детального плану покращення освітніх показників серед інуїтів.

### **Висновки до першого розділу**

У Розділі 1 «Теоретико-методологічні основи дослідження освіти корінних народів Канади» розглянуто методологічні підходи до виконання

дослідження, теоретичні засади розвитку освіти корінних народів Канади, а також здійснено аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження.

З'ясовано, що дослідженнями освітньої проблематики корінних народів Канади займається низка міжнародних та канадських організацій, серед яких: дослідницькі організації загального напрямку розвитку Канади, дослідницькі організації федерального, провінційного, місцевого рівнів; організації, що займаються безпосередньо вивченням освітніх питань корінного населення в цілому та конкретних його антропологічних категорій зокрема.

У ході дослідження освіти корінних жителів Канади використано комплекс теоретико-методологічних підходів. Зокрема, системний підхід уможливив аналіз цілісності досліджуваного педагогічного феномену; структурно-функціональний – розглянути окремі компоненти в межах єдиної системи; історико-хронологічний підхід сприяв дослідженню ретроспективи розвитку освіти корінних жителів та розробці періодизації розвитку їхньої освіти; функціональний підхід використовувався під час аналізу освітніх функцій та дослідженні ролі і місця органів управління освітою. Для порівняння імплементації освітньої політики корінних народів у різних провінціях і територіях Канади застосовувався порівняльний підхід. Полікультурний та культурологічний підходи дозволили аналізувати освітні явища з урахуванням різноманітності канадського суспільства, у якому в межах домінантної європейської культури співіснують індивіди різних націй та етносів. Конструктивістський підхід уможливив дослідження освітніх процесів та навчання, орієнтованого на учня, оскільки особистість бере активну участь у процесі пізнання. Антропологічний підхід дозволив досліджувати освітні явища, беручи до уваги різноманітність народів корінних жителів; акмеологічний підхід сприяв дослідженню освіти корінних народів у контексті навчання впродовж життя; аксіологічний – дозволив виділити та дослідити систему цінностей корінних народів.

Встановлено, що в основу навчально-виховного процесу корінних жителів Канади покладено теорії колективного навчання (відповідно до яких

діти мають однакові здібності і відрізняються лише індивідуальними способами засвоєння навчального матеріалу), емпіричного навчання (у контексті якого досвід є ключовим елементом пізнання і формує абстрактні поняття та систему знань індивіда), трансформативного навчання (що відображає мінливість навколишнього середовища, а тому сприяє постійному удосконаленню освоєних знань), ситуативного пізнання (відповідно до якого культура народу значно впливає на методи та способи навчання) та соціального наuczіння (в основу якого покладено соціальну взаємодію та співпрацю).

З метою всебічного аналізу специфіки розвитку освіти корінних народів Канади нами виконано дослідження основних понять і явищ, що притаманні феномену освіти корінних народів Канади. Зокрема, з'ясовано сутність таких понять як корінний народ, абориген, тубілець, перші нації, індіанець, метис, інуїт. З'ясовано критерії, відповідно до яких визначають приналежність до корінного населення, а також антропологічні і правові атрибути, що вирізняють корінні народи у Канаді, а відтак і відображені у забезпеченні навчальних можливостей канадців корінного походження.

Зміст розділу викладено у таких публікаціях автора: Запотічна, 2016b, 2016c, 2019; Мукан, & Запотічна, 2018c; Mukan, & Zapotichna, 2019.

## РОЗДІЛ 2

### РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ

Сучасна система освіти корінного населення Канади є результатом історичного, політико-економічного та соціально-культурного розвитку країни і займає особливе місце у системі освіти Канади. Основна відмінність полягає в управлінні шкільною освітою корінного населення, яка, на відміну від системи загальноосвітніх навчальних закладів, управління якою здійснюють уряди провінцій та територій, знаходиться у юрисдикції федерального уряду Канади.

Дослідження особливостей функціонування сучасної системи освіти корінних жителів Канади, її ролі й місця у системі загальної освіти країни, не можливе без ґрунтового вивчення історичної ретроспективи розвитку шкіл для корінних жителів. Важливим для сучасного розуміння стану освіти корінного населення та показників успішності її представників є усвідомлення деструктивного впливу шкіл-інтернатів, започаткованих вихідцями із європейського континенту, та їх відбиток на подальшому формуванні системи освіти корінного населення і відносин із федеральним урядом країни. Як стверджують Лузан та Васюк (2010), «ознайомлення із шляхами розвитку теорії і практики виховання і навчання в різні історичні періоди, в умовах різних суспільно-економічних формацій, сприяє виробленню правильного ставлення до педагогічної спадщини, дозволяє критично використовувати досвід минулого в сучасних умовах, дає можливість простежити генезис багатьох педагогічних проблем і явищ» (с. 6).

До проблеми дослідження історичної ретроспективи розвитку освіти корінного населення Канади зверталось чимало зарубіжних науковців. Це, зокрема, праці Фрізена та Фрізена (Friesen, & Friesen, 2002), Міллера (Miller, 1997), Кіркнес (Kirknes, 1995), Уайта та Пітерса (White, & Peters, 2013), Міллоу (Milloy, 1999), Ніган (Neegan, 2005) та багатьох інших дослідників. Серед вітчизняних науковців історія розвитку освіти корінних жителів Канади як

окремий аспект розвитку канадської системи освіти ще не розглядалась, хоча знаходила часткове висвітлення в контексті дослідження історичного розвитку усієї системи освіти Канади, зокрема у працях Гук (2013), Жорняк (2009), Мукан (2005), Магдач (2013).

Аналіз нормативно-правової бази Канади, історичної, полемічної, педагогічної літератури з проблематики дослідження свідчить, що еволюційний розвиток освіти корінного населення Канади характеризується певними особливостями в кожний конкретний період розвитку. Відповідно до цих особливостей нами розроблено авторську періодизацію розвитку системи освіти корінного населення Канади, яку ми охарактеризуємо у цьому розділі.

В основу розробки періодизації розвитку системи освіти корінного населення Канади покладено такі чинники, як соціально-культурні, політичні, економічні, соціально-історичні передумови розвитку країни та специфіка міжкультурних відносин європейців із першопоселенцями, поява та динаміка розвитку навчальних закладів, особливості управління освітніми процесами (Запотічна, 2019). Отже, розвиток системи освіти корінного населення Канади поділено на такі основні періоди:

- I період (від найдавніших часів до 1620 р.) – розвитку традиційної педагогіки корінного населення;
- II період (1620 – 1948 рр.) – асиміляції, впливу місіонерів на освіту корінного населення, який поділяється на два підперіоди: перший 1620-1820 рр. – клерикалізації і другий – 1820-1948 рр. – агресивної асиміляції;
- III період (1948 – 1969 рр. ) – інтеграції, впливу федерального уряду Канади на освіту корінних жителів;
- IV період (1969 р. – дотепер) – сучасний – контроль корінного населення над власною освітою.



## **2.1. Характеристика розвитку традиційної педагогіки корінного населення Канади (від найдавніших часів до 1620 р.)**

Упродовж своєї багатовікової історії корінні народи Канади накопичили багатий досвід у галузі навчання і виховання молодого покоління, в основу якого покладено світогляд корінних жителів, їхнє світосприйняття, система морально-етичних цінностей, релігія та вірування.

Дослідження періоду розвитку традиційної педагогіки корінних жителів ускладнюються, з одного боку, відсутністю автентичних письмових джерел та літературних пам'яток цієї епохи. Причиною цього є, на нашу думку, головна особливість розвитку культури корінних жителів континенту – усні традиції передачі знань. У зв'язку з цим, важливе значення у суспільстві корінного населення займала усна народна творчість – перекази розповідей, легенд, повчальних історій, міфів тощо (Запотічна, 2016d).

З іншого боку, існування великої кількості племен, що проживали на території усєї Канади, зумовило диверсифікацію їхніх культурних, соціальних, політичних, мовних особливостей. Беручи до уваги вище перелічені чинники, виконання ґрунтовного аналізу історико-педагогічних джерел цього періоду уможливило виокремлення певних спільних рис та закономірностей розвитку освіти.

До вивчення традиційної освіти корінних жителів Канади як компоненту освітньої та культурної спадщини вчені почали звертатись лише недавно. У той час як традиційний світогляд у спільнотах корінних народів Канади існував упродовж тисячоліть, концепція традиційних знань корінного населення була виокремлена західними вченими лише на початку 80-их рр. ХХ ст. Актуалізація інтересу пов'язана із необхідністю документування традиційних знань, збереження культурної спадщини з метою передачі її наступним поколінням, а також пошуком можливостей щодо застосування окремих знань у сучасному глобальному середовищі (Запотічна, 2016d). Намагання зберегти традиційні знання для наступних поколінь не тільки корінних народів, але й цивілізації загалом, знайшли своє відображення у документах Світової організації із

захисту прав інтелектуальної власності (*англ.* World Intellectual Property Organization), Організації Об'єднаних Націй (*англ.* the United Nations), Світової організації торгівлі (*англ.* World Trade Organization) тощо (McGregor, 2009).

Дослідженням теоретичних засад традиційних знань корінних жителів Канади займались не лише організації, але й окремі науковці, серед яких представники індіанського походження, а саме Батіст та Хендерсон (Battiste, & Henderson, 2000), Лікерс (Lickers, 2008), МакГрегор (McGregor, 2012), МакГрегор та Вайтеке (McGregor, & Whitaker, 2001) та багато інших науковців.

Аналізуючи теоретичні засади традиційних знань, дослідники виділяють певні їх особливості. На думку Лікерса (Lickers, 2008), традиційні знання корінних жителів Канади базуються на принципах поваги до землі як до матері; співпраці, яка допомагає вижити; сили, що несе в собі знання, якщо ним діляться; співіснування духовного світу поряд із матеріальним; відповідальності як найкращої практики; взаємопов'язаності усіх елементів живої та неживої природи тощо. Дослідник також виділяє такі характеристики традиційних знань корінних жителів: традиційне знання є динамічним і специфічним для певної місцевості; необхідними умовами передачі традиційних знань є повага, рівність та довіра; будь-які зміни навколишнього середовища впливають на інші зміни, зокрема на людину, сім'ю, суспільство, націю та духовний світ (Lickers, 2008).

Традиційні знання корінних жителів північноамериканського континенту є цінним надбанням в усіх сферах суспільного життя (використання природних ресурсів, поводження з тваринами, медичне застосування рослин, навички виживання у певних кліматичних умовах) (Запотічна, 2016d). Однак, особливий інтерес представляє дослідження унікальності навчально-виховної діяльності у системі традиційних знань корінних жителів Канади.

Період традиційної освіти корінних жителів північноамериканського континенту бере початок від найдавніших часів і триває до приходу європейських переселенців у XVII ст. (Запотічна, 2016d).

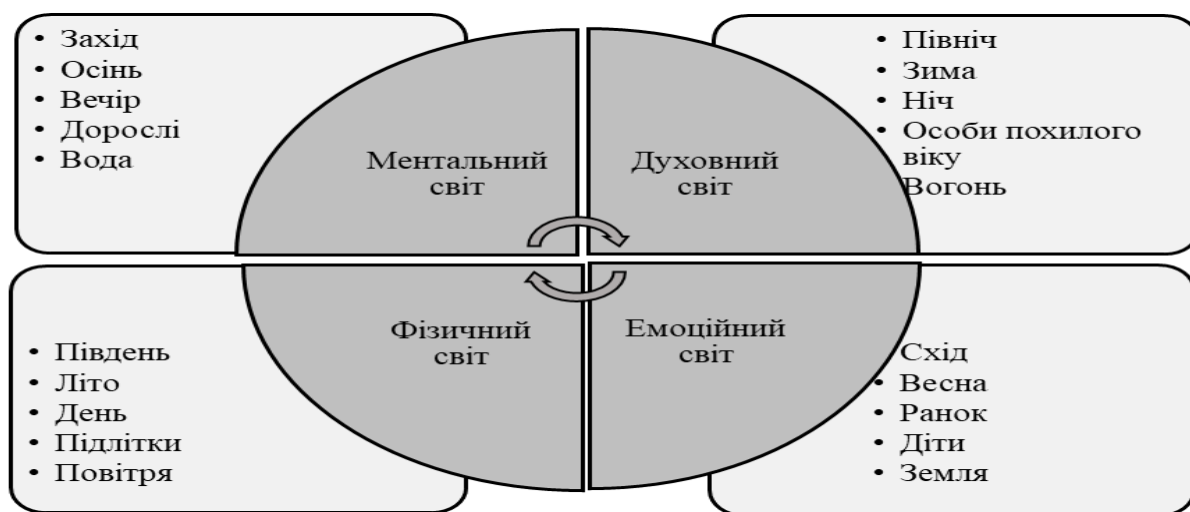
На сьогоднішній день не існує достовірних історичних відомостей щодо часу появи перших індіанців на території Канади. Більшість археологів вважають, що корінні народи прийшли сюди понад 20000 років тому з Азії, коли більшість території Північної Америки була вкрита льодовиками (Wells, 2004). Під час льодовикового періоду, коли у результаті замерзання води рівень світового океану значно знизився, оголилась частина суші між Сибіром та Аляскою. На думку археологів, саме через цю частину суходолу мігрувало населення з Азії, яке вело кочовий спосіб життя і слідувало за стадами мамонтів. Процес міграції тривав роками і різні племена поступово розселилися по території усього північноамериканського континенту (Запотічна, 2016d). Поступово вони розвинули власну самобутню культуру, традиції та мову. Найдавніші знахідки проживання корінних народів на території Канади знайдені на території Юкон і, на думку більшості дослідників, датовані 12000 років тому (Bercuson, & Nelson, 2006).

Не зважаючи на те, що не існує достовірних письмових відомостей щодо чисельності корінного населення на території Канади, історики припускають, що коли на континент прибули перші переселенці з Європи, на території Канади проживало близько 250000 корінних жителів, а їхні мови були настільки різноманітними, що належали до 12 різних лінгвістичних груп, кожна з яких мала декілька діалектів (Wells, 2004). Усі племена мали налагоджені торгівельні відносини, власну релігію, закони, суспільно-політичний устрій, уряд, політико-економічну систему тощо. Рід занять корінних жителів, специфіку їхнього побуту та соціальної організації у більшості випадків визначали природно-кліматичні умови їхнього проживання. Регіональні особливості значно вплинули на різноманіття побуту корінних жителів, зокрема племена відрізнялись предметами одягу, специфікою будівництва житла, звичаями, традиціями та витворами мистецтва (Левчук, 2000). Особливе місце у культурі корінних жителів відігравала і система освіти, в основу якої було покладено історичні традиції, і яка сформувалась задовго до прибуття переселенців з європейського континенту (Запотічна, 2016d).

Центральною ідеєю періоду традиційної освіти корінних жителів Канади, як і інших країн світу, є ідея виховання, що ґрунтується на біологічних особливостях розвитку та соціальній сутності людини. Серед основних причин розвитку виховних ідей відносять: інстинкт збереження роду в батьків, інстинкт наслідування дій батьків у дітей, свідоме прагнення до передачі трудових навичок наступним поколінням тощо (Запотічна, 2016d). «Роздуми над тим, як виховати людину, як сформувати в неї такі якості як чесність і правдивість, сміливість, кмітливість, витривалість і спритність, наполегливість і працьовитість, доброту і щирість здавна постають перед батьками, спонукають до виховних впливів на дитину» (Лузан, & Васюк, 2010; с. 9). Відповідно до засад традиційної освіти, увесь зовнішній світ та спільнота були навчальною аудиторією, його члени виступали у ролі вчителів, а кожен дорослий відповідав за достойне виховання окремої дитини. Важливе місце у виховній системі цього періоду займали релігія і віра у Великого духа. Вони здійснювали вплив на побудову повсякденних стосунків між людьми, процес навчання та сприяли формуванню готовності дитини ділитися з іншими, поважати одне одного, допомагати при необхідності, а також жити у гармонії з природою (Запотічна, 2016d).

Дослідження періоду традиційної освіти корінних жителів Канади дозволило встановити той факт, що навчально-виховна діяльність корінних народів базувалась на їхньому традиційному світогляді, в основу якого було покладене чотиристороннє бачення світу. У більшості культур корінних жителів Північної Америки таке світобачення зображали у вигляді священного кола (*англ.* medicine wheel), поділеного на чотири рівномірні сегменти (число чотири для більшості корінних жителів є магічним), які означали чотири основні аспекти існування людини (духовний, емоційний, фізичний, ментальний); чотири періоди розвитку людини (діти, молодь, дорослі, особи похилого віку); чотири сторони світу (північ, схід, південь, захід), чотири пори року (зима, весна, літо, осінь) тощо. Оскільки священне коло – це модель світобачення корінних народів північноамериканського континенту, сегменти

всередині кола мали багатогранну парадигму і могли означати кольори, назви тварин, рослин тощо (Manitoba Education and Youth, 2003). Модель священного кола корінних жителів Канади зображено на *Рис. 2.1*.



**Рис. 2.1. Модель священного кола корінних жителів Канади**

Отже, в основу традиційної освіти корінних народів Канади було покладено єдність чотирьох аспектів розвитку людини – духовного, емоційного, фізичного і ментального, кожен з яких мав рівноцінне значення. Підтримання балансу між цими вищезазначеними чотирма аспектами означало повноцінний розвиток людини. Коли ж баланс порушувався, наприклад, у сфері фізичного здоров'я, коли людина захворіла, це, своєю чергою, впливало на інші аспекти її розвитку: ментальний – вона не могла швидко й правильно приймати рішення, емоційний – могла по-іншому реагувати на певні події, духовний – відчувала більшу / меншу прив'язаність до духовного світу (Запотічна, 2016d). Відповідно до теоретичних засад традиційної освіти, апелювання одночасно до цих чотирьох аспектів діяльності людини сприяло ефективній інтеграції у повсякденне життя на кожному етапі розвитку індивіда. За традиційною освітою корінних народів Канади, освоєння знань ґрунтується на застосуванні цілісного підходу у процесі навчання. Йдеться про сприйняття цілісності особистості дитини, на повноцінний розвиток якої впливають різноманітні фактори, що взаємопов'язані між собою (Manitoba Education and Youth, 2003).

У зв'язку з цим, не існує єдиного абсолютного знання чи єдиної кінцевої мети освіти. Освіта, навчання та виховання розглядаються як неперервний процес, що починаються з народженням дитини і тривають впродовж усього життя людини. Навчання спрямоване на розвиток критичного мислення та освоєння знань на ментальному, фізичному, духовному та емоційному рівнях із готовністю сприймати допущені помилки, аналізувати їх та шукати способи і шляхи їх виправлення. Оскільки навчання розглядається як процес постійного самовдосконалення, то й орієнтоване воно на процес, а не на результат навчальної діяльності (Manitoba Education, 2000).

Як відомо, будь-яка організована діяльність людей в суспільстві, в тому числі навчально-виховна діяльність, базується на низці педагогічних принципів, у яких відображені усталені й перевірені практикою суспільні орієнтири, закономірні зв'язки, соціальний досвід народу тощо (Запотічна, 2016d). Як зауважує Волошин (2010), «принципи виховання – вагомі положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу. Вони є узагальненою системою вимог, які охоплюють усі аспекти виховного процесу, відображають результати виховної роботи» (с. 12).

У ході проведеного дослідження раннього періоду розвитку освіти корінних жителів Канади було встановлено, що традиційна освіта та виховання базувалась на низці принципів, серед яких варто зазначити принципи духовності, цілісності, природовідповідності, народності, релігійності, гуманності, активності дитини, систематичності, емоційної основи виховання, а також виховання у праці.

Повсякденне життя корінних жителів Канади, а також система традиційної освіти сформувались на основі глибокого філософського світогляду, в основу якого покладено духовність усіх речей, що їх оточували. Корінні жителі північноамериканського континенту вірили, що душа існує як у живих, так і в неживих істотах, яким вони поклонялись і в яких вірили. Світогляд корінного жителя заснований на концепції взаємозалежності усіх

елементів, які необхідні для виживання. Якщо мисливець вбивав на полюванні тварину, він молився духові тварини і дякував за те, що він допоміг йому здобути їжу. Реальність взаємозалежності усього оточення викликала в людей вдячність та повагу до сил природи, бажання вивчати та досліджувати зовнішній світ, не втручатись у природний процес тощо. Відповідно до традиційних знань та світогляду корінних жителів людину вважали частиною навколишнього світу, яка гармонійно співіснує з усіма предметами живої і неживої природи. У цьому полягає кардинальна відмінність світогляду корінних жителів Канади від вихідців із європейського континенту, які розглядали домінуючу роль людини у природі (McGregor, 2009). «Західна система знань є поділеною, відділеною від духовності, записаною, ієрархічною, безособовою, доступною для продажу». Натомість система традиційних знань корінних народів є «особистою, усною, цілісною і міститься у розповідях і метафоричній мові» (McGregor, 2009; с. 8).

Задовго до приходу європейців усі традиційні церемонії, ритуали, спостереження першопоселенців Канади були засновані та ґрунтувалися на принципі духовності, джерелом якого було метафізичне мислення. У спільнотах корінних жителів існували релігійні організації, відомі як таємні товариства, очолювані шаманами або старійшинами, які акумулювали та передавали знання під час священних церемоній в усній формі. Старійшини обирали серед молоді найдостойніших, які, своєю чергою, передавали ці знання наступним поколінням.

Відповідно до теоретичних засад традиційної освіти, діти освоювали знання в процесі власної трудової діяльності. Їх навчали специфічним знанням, формували й розвивали вміння і навички, формували переконання та цінності, необхідні для подальшого ефективного функціонування в спільноті. Отже, змістом навчання та виховання була специфіка повсякденного трудового й побутового життя людей.

На зразок інших етнокультурних угруповань, корінні жителі Канади розвинули власні методи передачі знань наступним поколінням. Центральними

для традиційної освіти та виховання були навчання практичних навичок та опанування системи культурних, морально-етичних цінностей спільноти, в якій проживала дитина. Дослідження історико-педагогічних джерел періоду традиційної освіти корінних жителів Канади дозволило встановити той факт, що у тогочасному суспільстві широко застосовувались практичні, наочні та словесні методи навчання й виховання (Battiste, 2013), (Kovach, 2009).

Практичні методи навчання та виховання застосовували у процесі навчально-продуктивної та дослідницько-пошукової діяльності дітей. Залучення дітей до виконання повсякденних обов'язків ведення домашнього господарства, добування та зберігання їжі, виготовлення одягу тощо сприяло формуванню практичних умінь і навичок. Особливе значення у вихованні молодших поколінь відігравала імітація дій дорослих, що проявлялась у наслідуванні особливостей ведення побутової діяльності, перейманні мови, культури свого народу, звичаїв, традицій, культурних і релігійних обрядів. «Звичаї і традиції завжди закріплюють те, що досягнуте в громадському та особистому житті, є сильними соціальними засобами стабілізації суспільних відносин. Вони виконують роль соціальних механізмів передачі новим поколінням взаємин старших поколінь, відтворюють у молодіжному житті ці взаємини» (Лузан, & Васюк, 2010; с. 11).

Як зауважують Фрізен та Фрізен (Friesen, & Friesen, 2002), не зважаючи на подібність у методиці передачі знань, різні спільноти першопоселенців навчали дітей різних практичних навичок, в залежності від географічної місцевості та способу життя племен. Наприклад, в той час як корінні жителі племені Хюрон навчали дітей основам ведення фермерського господарства, жителі племені Блекфут наголошували на освоєнні дітьми навичок догляду за стадами тварин, а інуїти більше переймались тим, щоб навчити дітей рибальству в умовах постійної мерзлоти. Дослідники історико-педагогічної проблематики зауважують, що не зважаючи на різноманітність племен, спільною рисою усіх корінних жителів північноамериканського континенту



було те, що вони починали навчати дітей із раннього дитинства та застосовували подібну методику навчання (Miller, 1997).

У навчально-виховному процесі використовували наочні методи (демонстрація різних видів трудової діяльності та спостереження). Спостереження та практика відігравали основну роль у навчанні дітей раннього віку. Спостерігаючи за своїми батьками та допомагаючи їм, діти вчилися полювати, ловити рибу, займатись сільськогосподарськими роботами, готувати їжу, споруджувати житло (Kirkness, 1995). «Показ та спостереження розширювали кругозір юних, давали їм уявлення про різні види трудової діяльності, ... забезпечуючи цілеспрямований вплив на емоційно-мотиваційну сферу майбутніх трудівників (Лузан, & Васюк, 2010, с. 9).

Практична навчально-продуктивна діяльність супроводжувалась дослідницько-пошуковими завданнями, що сприяли освоєнню знань, формуванню і розвитку вмінь і навичок на основі власного досвіду. У системі освіти корінних жителів «... цінується людська здатність навчатись самостійно за допомогою спостереження, слухання та участі з мінімальною інтервенцією чи інструктажем» (Battiste, 2002, с. 15). Тому можемо стверджувати про широке використання індивідуального підходу у процесі навчання та виховання дітей корінних народів у досліджуваній період.

Словесні методи навчання й виховання використовували для пояснень, роз'яснень, розповідей та бесід і відігравали чи не найважливішу роль у традиційній освіті корінних жителів. Характерною особливістю традиційної освіти корінних народів було те, що система морально-етичних цінностей й основні норми поведінки засвоювались дітьми непрямыми методами і базувались на повчальних розповідях – легендах.

Дослідники історико-педагогічної проблематики цього періоду зауважують, що корінні жителі Канади майже ніколи не застосовували фізичного покарання у процесі виховання дітей. Натомість, вони наголошували на неправильності тієї чи іншої поведінки натяками та бесідами. Якщо діти не слухались, їм розповідали повчальні легенди або дражнили їх, намагаючись

засоромити. Міллер (Miller, 1997) у книзі «Історія шкіл-інтернатів для корінних жителів» наводить одну з таких легенд: Одного разу, коли чотири хлопчики принизили старшу жінку і насміхались над нею, вони перетворились у небесне сузір'я. Кожного разу, коли діти дивились на небо, їм нагадували про цей випадок і навчали поважати й шанувати старших людей спільноти (Miller, 1997), (King, 2005).

Варто наголосити, що мета, принципи, зміст та методи традиційної освіти корінних народів Канади у зазначений період визначали можливість використання таких засобів навчання як рідна мова, усна народна творчість, народні звичаї, обряди, праця, релігія, духовність тощо.

Особливе місце відводилось усній народній творчості, оскільки одним із найосновніших засобів навчання були повчальні розповіді старших людей, які навчали дітей чесності, поваги до старших, доброти, сміливості, стриманості тощо.

Усний компонент традиційної освіти корінних жителів мав значний вплив на розвиток культури корінних народів. На думку Фрізена та Фрізена (Friesen, & Friesen, 2002), те, що усна форма передачі знань не знайшла реалізації у письмовій формі, не означає, що її структура, форми вираження чи морально-етична ідеологія були простішими чи мали менше значення для корінних народів Канади, аніж їхні письмові відповідники у культурах інших народів світу. Усна традиція передачі знань стала центральним компонентом, що упродовж століть забезпечував індивідуальний розвиток та самоідентифікацію корінних націй і становив основу для навчально-виховного та освітнього процесів у суспільстві. «За допомогою усної форми передачі знань діти та молодь отримували від своїх батьків, членів спільноти та старійшин наставництво й настанови, які були основою для глибокого розуміння їхньої історії та культури» (Manitoba Education and Youth, 2003; с. 9). Оскільки знання передавались в усній формі, мова корінних жителів, як основний засіб передачі знань наступним поколінням, набувала особливого значення. Дослідники історико-педагогічної проблематики корінних жителів Канади зауважують, що

мови корінних народів були настільки багатими, що містили численні поняття і реалії, яких не існує в інших мовах світу. У зв'язку з цим, збереження рідних мов корінних народів було основною передумовою їхнього прогресивного розвитку та виживання (Manitoba Education and Youth, 2003).

У ході дослідження усної традиції навчально-виховної діяльності корінних народів, було встановлено, що серед усних розповідей прослідковуються чотири основні тематичні групи легенд: сонячна, астральна, тваринна та рослинна. У легендах перших двох груп головну роль відігравали космічні тіла, які виступали джерелами трансцедентального мислення, тобто передавали людям знання про істину, світогляд, формували їхні метафізичні погляди. Згідно з віруваннями корінних жителів, у легендах про тварин останні передавали людям конкретні риси характеру чи навички, наділяли їх гострим зором, слухом, спритністю, мудрістю, хитрістю тощо. Існували також легенди про тварин жартівливого характеру, які розповідали задля розваги. Рослини в легендах відігравали менш важливу роль і могли розповідати, наприклад, історію походження певної спільноти (Friesen, & Friesen, 2002).

Навчання за допомогою легенд доповнювалось виконанням ритуалів, церемоній, різноманітними культурними традиціями та символами, що несли в собі певні суспільні цінності. У легендах наголошувалось на житті у гармонії з природою, а її елементи, що оточували корінних жителів, – вода, море, повітря, вітер, сонце, рослинний і тваринний світ вважались такими, що мають душу. «Вважалось, що навіть рослини мають душу і ... як і всі явища природи, виступали потенційними вчителями» (Friesen, & Friesen, 2002, с. 68).

Легенди розповідали про духовний світ, походження речей, практику лікування хворих, відвагу воїнів тощо. Вони містили ґрунтовну інформацію про зовнішній світ, етично-моральні цінності, вірування та фундаментальні метафізичні положення, покладені в основу певної культурної поведінки. На наше переконання, виступаючи головним елементом усної традиції передачі знань, вони є не лише цінним елементом літературної спадщини корінних

жителів континенту, але й джерелом історії й культури корінних народів, їхнього унікального світогляду та самобутності.

Оповідачами легенд були, як правило, старші люди спільноти, однак це відповідальне завдання могли виконувати не всі, а тільки спеціально відібрані особи. Старші люди, або, як їх називали, старійшини, відзначались особливим становищем у суспільстві і мали виняткову шану. Старійшини були не просто людьми старшого віку, а й носіями цінностей, знань і культури народу та унікального багатого життєвого досвіду. Вони навчали дітей, а крім цього, обирали молодих дівчат та хлопців, яких навчали з метою подальшої передачі ними священних знань наступним поколінням. Ці та інші дані історико-педагогічних розвідок періоду розвитку традиційної освіти корінних народів Канади свідчать, що вони визнавали потенціал освіти – формувати не тільки характер дитини, а й цілісність її особистості (Джейнс, 2006). Характерними прикметами, які відрізняли старійшин у суспільстві від інших людей похилого віку, були: особлива повага та певний статус у суспільстві корінних жителів; приклад взірцевої поведінки, яка була орієнтиром для інших; отримання власного досвіду завдяки мудрості та життєвому досвіду; наявність певних рис характеру, серед яких терпіння, доброта, скромність (Manitoba Education and Youth, 2003).

Необхідно зазначити, що у спільнотах індіанців старійшини мали певну спеціалізацію. Наприклад, окрім переповідачів легенд у спільноті працювали знахарі, що мали знання з медицини та лікували хворих; радники, які володіли психологічними навичками і з якими консультувались з особистих питань; мудреці, які були уповноважені приймати рішення щодо усієї спільноти. Загалом, дорослі вважались носіями цінних знань, умінь і навичок, мудрості та культурних цінностей. Усі вони виступали для молоді у ролі вчителів, і, передаючи власні знання, навчали й виховували молодші покоління. У тогочасне поняття «освіта» входила уся сукупність знань, умінь і навичок, що стосувалась природного оточення та життєдіяльності у спільноті (знання

погодних умов, сезонних циклів рослин, міграційних маршрутів птахів, тварин та риби, знання методів полювання тощо).

Оскільки корінні народи Канади значну увагу приділяли усним розповідям – легендам, саме дослідження їх типології, структури й різновидів може бути яскравим прикладом специфіки традиційної освіти корінних жителів Канади доколоніального періоду.

Грунтовний аналіз змісту легенд першопоселенців Канади уможливив виділити чотири основні їх види:

- легенди розважального характеру, головною метою яких було розвеселити дітей. Такі види легенд розповідав будь-хто із жителів племені і в будь-який час і, як правило, під час публічного заходу. Головним персонажем цієї групи легенд був міфологічний герой на ім'я Трикстер – напівлюдина, напівбог, наділений особливими якостями, які міг використовувати за бажанням;
- навчальні легенди, які розповідали з метою передачі інформації про явища природи, племінні вірування й традиції. Часто в них розповідалось про тваринний та рослинний світ, маючи на меті тлумачення універсальних фактів та певних закономірностей розвитку природи;
- легенди морального спрямування відзначались дещо складнішою структурою, у порівнянні з легендами розважального та навчального характеру, і спонукали слухачів набувати певних ustalених норм поведінки, засвоювати моральні цінності суспільства. Цей різновид легенд розповідали лише спеціально відібрані жителі спільноти і лише у визначений час;
- легенди духовного характеру, які також могли розповідати лише старші уповноважені представники спільноти у спеціально відведений час і в певному місці і які стосувались релігійних вірувань корінних жителів. Часто розповідям таких легенд передувала спеціальна підготовка (Battiste, 2013).

Наприклад, Фрізен та Фрізен (Friesen & Friesen, 2002) у книзі «Освіта корінних жителів Канади» наводить приклад підготовки до розповіді такого виду легенд в одному із племен на південному заході країни. До розповіді легенди уповноважений старійшина готувався чотири дні, упродовж яких

постив та пригощав усіх тютюном. Легенди розповідали у спеціально відведений час, і за їхню розповідь члени племені повинні були приносити дари. Звільнення від принесення дарів відбувалось лише упродовж чотирьох днів зимового сонцестояння. Розповідь сакральних легенд суворо заборонялась влітку (Friesen & Friesen, 2002).

Структура легенд корінних жителів Канади значно відрізнялась від формату легенд жителів Європи. Основною відмінністю є те, що дуже часто різні між собою легенди мали однакові сюжети. Крім цього, в одному і тому ж племені могло існувати дві чи більше версій певної легенди, яка мала лише однаковий початок, а далі розвиток сюжетної лінії міг змінюватись відповідно до потреби оповідача донести ту чи іншу інформацію, або ж мораль до слухача. Таким чином, в усній традиції передачі знань, зокрема в розповіді легенд, важливе місце посідала уява оповідача та його вміння в залежності від конкретної ситуації описати повсякденний досвід або передати певні знання.

Результати виконаного дослідження свідчать, що корінні народи традиційно характеризуються іншими підходами до спілкування, що значно відображається на стилі навчання і засвоєнні інформації. Відповідно до традиційної освіти корінного населення Канади у спілкуванні широко використовуються різноманітні прийоми виразності, тобто тропи (парабола, алегорія, метафора), для підкреслення в усних розповідях певних властивостей (тотожність, схожість, суміжність, протилежність) об'єкта чи суб'єкта. Водночас, слухач має можливість самостійно зробити висновки. Непряма комунікація передбачає, що кожен індивід може мати власну точку зору і власне бачення того самого інциденту, явища чи поняття (Price, Kallam, & Love, 2009).

До сьогоднішніх днів основна частина спадщини корінних жителів північноамериканського континенту існує в усних розповідях з невеликою частиною письмових пам'яток. Саме це є однією із особливостей, що кардинально відрізняє культуру корінних жителів Канади від європейської культури. Фрізен та Фрізен подають цитату одного із представників перших

націй, старійшини спільноти Оглала: «Ми не розуміємо багато чого такого, що роблять білі люди... Вони надають велике значення письму; [у них] завжди повинен бути папір. Білі люди напевно думають, що папір має якісь магичні властивості, які допомагають їм [виживати] у світі. Індіанцю не потрібно письмових доказів. Слова, які є істинними, проникають глибоко в його серце і там залишаються. Він ніколи їх не забуває. З іншого боку, якщо біла людина губить свої записи, вона стає безпомічною...» (Friesen, & Friesen, 2002 с. 47).

Отже, у ході дослідження розвитку раннього періоду освіти корінних народів Канади, що тривав від найдавніших часів до приходу європейців у XVII ст., було з'ясовано, що традиційна освіта корінних жителів – це система емпіричних та педагогічних знань, принципів, умінь і навичок, засобів, сформованих корінними жителями Канади у доколоніальний період, що базувалася на етнокультурних особливостях корінних народів та застосовувалась ними у процесі навчання й виховання підростаючого покоління.

Оскільки люди нагромаджували різноманітні знання шляхом набуття життєвого досвіду у процесі власної трудової діяльності, освітніх закладів не існувало, навчання було не структурованим, а традиційна освіта корінних народів Канади була інформальною.

## **2.2. Освіта корінних народів Канади у період асиміляції (1620 – 1948 рр.)**

Поняття асиміляції широко використовується у сучасній науковій літературі і розглядається у контексті різних наук, серед яких мовознавство, історія, соціологія, культура, етнополітологія, психологія, біологія тощо (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018а). Асиміляція як педагогічне явище тісно пов'язане із відповідними соціально-культурними та політико-економічними процесами у суспільстві і на сьогоднішній день є одним із основних орієнтирів державної політики провідних країн світу при навчанні представників національних і етнічних меншин (Полякова, 2013).

Термін «асиміляція» (*лат.* *Assimulatio*) означає «уподібнення». Асиміляцію визначають як поглинання однієї культури іншою – процес розчинення самостійного етносу, його частин чи окремих представників у середині іншого, як правило, більшого етносу або етнонації (Картунов, 1999). Асиміляція є одностороннім процесом, який при завершенні спричиняє повну втрату етнічною меншиною своїх споконвічних етнічних особливостей: мови, культури, традицій, способу життя, і супроводжується перейманням особливостей іншого, домінуючого етносу (Запотічна, 2016а). Будь-який процес асиміляції є тривалим процесом, який може охоплювати декілька поколінь.

Дослідник Гордон (Gordon, 1964) виділяє два види асиміляції: культурну та структурну. Культурну асиміляцію науковець визначає як процес змін в етнокультурних цінностях, звичаях і традиціях етнічної меншини. Структурною асиміляцією є процес змін у взаємовідносинах членів етнічної меншини з навколишнім середовищем, зокрема послаблення спілкування із членами своєї групи і посилення спілкування з представниками інших етнічних груп (Gordon, 1964). Асиміляційні процеси в освіті є продовженням політики певної держави чи нації по відношенню до інших націй чи народів і є одним із засобів досягнення повної етнічної асиміляції із домінуючою нацією.

В історії людства знаходимо багато прикладів політики освітньої асиміляції: політика Росії щодо кримськотатарського народу у 70-их рр. XIX ст., 20–30-их рр. XX ст. (Сеїтмуратова, 2014; Хайруддінов, 2003); освітня політика французького уряду щодо дітей-іммігрантів у 80-их рр. XX ст. (Міхневич, 2012), освітня політика федерального уряду США щодо американських індіанців у кінці XIX – поч. XX ст. (Reyhner, & Eder, 2017) тощо. Розглянемо детальніше асиміляційні процеси, що мали місце в Канаді у XVII – першій половині XX ст., та негативно відобразилися на розвитку освіти корінних народів Канади.

З приходом перших переселенців з європейського континенту починається другий період розвитку освіти корінного населення, період асиміляції, що тривав із 1620 по 1948 рр. і пов'язаний із започаткуванням



структурованого підходу до освіти і відкриттям перших шкіл для корінного населення (Мукан, & Запотічна, 2016b). У межах цього періоду у ході дослідження нами було виділено два підперіоди, перший з яких тривав з 1620 по 1820 рр. та пов'язаний із політикою клерикалізації.

Вихідці з Європи були переконані, що корінні жителі континенту менш цивілізовані у порівнянні з європейськими, і становлять загрозу для формування повноцінної канадської нації, а тому їх необхідно цивілізувати, тобто асимілювати із європейським населенням. На думку європейських переселенців, цивілізація корінного населення повинна, передусім, базуватись на освіті.

Перші школи для освіти корінних жителів на території Канади були відкриті у 1620 р. на території сучасної провінції Квебек французькими місіонерами – францисканськими монахами. Політика тогочасного французького уряду, що мала назву «франконізація» (*англ.* frenchification), ґрунтувалась на переконанні, що спочатку корінне населення потрібно змусити вивчити французьку мову, а згодом – прийняти християнство. Передбачалося, що обраних хлопчиків будуть навчати в семінарії, а найбільш здібних – відсилати на навчання до Франції, де вони матимуть змогу побувати у франкомовному середовищі. Після повернення до Канади, вони повинні були стати частиною еліти корінного населення, яка б сприяла наверненню до християнства решти корінних жителів, а також наслідувала б звичаї і традиції європейського, а саме франкомовного, світу. Однак, бажаючих отримати освіту виявилось зовсім небагато. На думку Уайта та Пітерса (White, & Peters, 2013), причиною цього були тісні родинні стосунки у сім'ях корінних жителів, що розвивалися упродовж століть, а звідси – небажання батьків розлучатись зі своїми дітьми. У 1629 р., після захоплення провінції Квебек англійцями, французькі монахи вимушені були залишити свої території. Коли у 1632 р. Франція відновила контроль над Квебеком, місіонерською діяльністю почали займатись єзуїти (Manguson, 1992).

Єзуїти обрали дещо інший підхід до навчання корінних жителів. На відміну від францисканців, які здійснювали відбір найбільш здібних дітей корінних народів і навчали їх лише у франкомовних навчальних закладах, єзуїти зосередились на освіті усього населення. Вони подорожували селами і, в міру власних знань, прагнули проводити навчання мовами корінного населення. Основною метою освіти було опанування корінними жителями християнської доктрини, а не французької мови чи європейських традицій. Однак, єзуїти були переконані, що найбільшою перешкодою до ефективного навчання та асиміляції корінних жителів у франкомовне суспільство є кочовий спосіб життя більшості племен корінних народів. У зв'язку з цим, було запропоновано недалеко від франкомовних поселень утворити осілі поселення корінних жителів (Johnson, 1968).

Таким чином, місіонери мали змогу постійно контактувати з корінним населенням, а ті, своєю чергою, отримали змогу вивчати французьку мову та при звичаюватись до європейського стилю життя. Перше таке поселення було засноване 1637 р. поблизу сучасного м. Квебек і отримало назву поселення Сіллері (*англ.* Sillery habitation) (White, & Peters, 2013). Це були початки перших резервацій – територій, заселених корінним населенням. Навчальні плани перших шкіл охоплювали уроки християнської етики, сільського господарства та навчання різноманітним ремеслам. Одночасно із навчанням єзуїтів, монахині ордену Святої Урсули почали проводити навчання для дівчаток, яких, окрім засад християнства, навчали також французьких манер, звичаїв, веденню домашнього господарства, а також викладали їм основи читання та письма. Згодом до навчальних планів додали в'язання та прядіння (Friesen, & Friesen, 2002).

Як свідчать канадські історико-педагогічні розвідки, діти неохоче, але переймали певні французькі традиції (звикали до європейської їжі, починали носити європейський одяг, виробляли манери поведінки та стиль життя франкомовних переселенців). Найбільші труднощі для них становило опанування сільського господарства та ремесел. Окрім цього, такі школи

викликали незадоволення й значні протести з боку батьків, які розуміли, що навчання їхніх дітей заперечує усю культурну спадщину їхнього народу, набуту впродовж попередніх століть і нівелює самобутність їхньої нації. Окрім цього, незвичний для більшості корінних жителів континенту осілий спосіб життя представляв специфічні труднощі. Жителі перших резервацій стикнулись із багатьма соціальними та економічними проблемами в суспільстві, а також численними хворобами (Reyhner, & Eder, 2017).

Після відновлення влади Британської корони на континенті, англійці продовжили намагання французів поширювати освіту та християнство серед корінних народів. У 1754 р. створено Департамент у справах індіанців (*англ.* Department of Indian Affairs), головною метою якого був розподіл християнських місіонерів у поселеннях корінних жителів. У цих поселеннях місіонери не лише започатковували церкви, але й почали відкривати перші денні школи для навчання дітей корінного населення. Однак і таке навчання не приносило позитивних результатів. Діти були вірні традиціям, звичаям, способу життя, релігійним переконанням, а також підтримували тісні родинні стосунки та контакти всередині спільноти, що значно утруднювало переймання європейських цінностей і стилю життя. Окрім цього, європейські методи, що використовувалися у навчально-виховній діяльності, значно відрізнялись від тих, що застосовувались корінними народами упродовж століть у їхній традиційній освіті. Як зазначалось у попередньому параграфі, діти корінних жителів звикли переймати знання усно від батьків та досвідчених мешканців спільноти, які навчали їх за допомогою спостереження, активної практичної діяльності, імітації і лише тоді, коли дитина сама виявляла бажання навчатись. Однак, коли діти корінних жителів потрапляли у школи, відкриті європейцями, на зразок найкращих європейських традицій, їх тримали у суворій дисципліні, розвивали між ними конкуренцію, у навчанні наголошували на багаторазовому повторенні та заучуванні текстів на пам'ять, примушували багато писати та слідувати чіткому розпорядку дня і правилам поведінки у школах (White, & Peters, 2013). Концепція традиційного навчання, що сформувалась у суспільстві

корінних народів упродовж тисячоліть, не передбачала поділу на духовний, фізичний, емоційний і ментальний світи. У навчанні молодших поколінь усі ці компоненти були взаємопов'язаними і розглядались як єдине ціле. Освітні концепції місіонерів ґрунтувалися на кардинально іншому підході до організації навчально-виховного процесу. Вони не цікавилися внутрішнім світом дітей та індивідуальними підходами до інтерпретації окремого досвіду і почали диктувати дітям корінних жителів, що вони повинні вивчати і як вони повинні діяти. Найосновніше, на думку Фрізена і Фрізена (Friesen, & Friesen, 2002) те, що «... світ не розглядався цими вчителями як єдине ціле, а як метафізична лабораторія із різними окремими підрозділами – біологічним, розумовим, психологічним та ... духовним» (с. 33).

Не дивно, що у більшості випадків діти не хотіли слухатись і відмовлялись співпрацювати із вчителями. Негативне ставлення поступово переростало в опозицію до всієї шкільної системи, а відповідно, і до освіти. Дуже мало учнів успішно засвоювали навчальну програму. І навіть ті одиниці серед дітей корінного походження, котрих вдалось чогось навчити, не могли пропагувати християнську мораль у своїх спільнотах (White, & Peters, 2013).

З початку XIX ст. політики та громадсько-політичні діячі починають пропагувати та поширювати ідеї про реформування тогочасної системи освіти корінного населення на території усієї колонії. Беручи до уваги факт, що тогочасні школи не приносять позитивних результатів, а сім'я та спільнота має ключовий вплив на формування світогляду дітей і саме вони несуть у собі культурні цінності та зберігають ідентичність корінних народів, політики висувають перші ідеї проведення навчання корінних жителів в умовах ізоляції від сім'ї й родини і позбавлення їх впливу спільноти. «Цивілізування» корінного населення було вигідним для представників Британської корони. Основним аргументом політиків було те, що надання доброякісної освіти корінному населенню зміцнить Британську імперію, підвищить добробут канадської нації, оскільки вони зможуть своєю працею та навичками робити внесок у канадське суспільство, а не жити на дотаціях уряду (Milloy, 1999). З

іншого боку, політики розуміли, що державу можна зміцнити зсередини, утворивши однорідне суспільство з мінімальними культурними відмінностями, щоб уникнути міжетнічних конфліктів та воєн із корінними народами, а також закріпити за собою право на володіння землею.

З 1820 р. починається другий підперіод розвитку освіти, пов'язаний із агресивною асиміляцією. Саме цього року губернатор Верхньої Канади (*англ.* Upper Canada) (східні території сучасної провінції Онтаріо) П. Метленд (P. Maitland) вперше оприлюднив ідею відкриття спеціальних шкіл-інтернатів (*англ.* residential schools) для навчання дітей корінного населення в рамках запропонованих ним пропозицій щодо покращення умов життя індіанців у колоніальних поселеннях. Він закликав відкривати «школи навчання та індустрії» для дітей корінних жителів, які повинні були стати для них також і місцем проживання, щоб позбавити дітей впливу дорослих і їхнього культурного середовища, контролювати їхню поведінку, манери одягання, навчання тощо. Ідеї П. Метленда підтримав відомий тогочасний педагог, політик, громадсько-політичний діяч, а згодом і головний управитель освіти провінції Верхня Канада – Е. Раєрсон (E. Ryerson). Відомий як основоположник системи загальношкільної освіти англосовної Канади, Е. Раєрсон започаткував систему обов'язкової, безкоштовної і загальнодоступної системи державної шкільної освіти (Мукан, & Гук, 2012). Його «Доповідь про систему державної загальної освіти у Верхній Канаді» (*англ.* A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada) 1847 р. містила теоретичне обґрунтування та відображала бачення освітянина на подальший розвиток системи освіти, містила також рекомендації щодо розвитку освіти корінних жителів країни (Ryerson, 1847). На його думку, індіанців необхідно навчити веденню сільського господарства та фермерської і ремісничої діяльності. «Їхня освіта повинна охоплювати не лише інтелектуальне навчання, але й викорінення звичок їхніх предків, освоєння мови, культури та звичаїв цивілізованого світу» (Haig-Brown, 1988, с. 29). Будучи прихильником ідей децентралізації у системі управління державними загальноосвітніми школами

Канади, Е. Раєрсон наголошував на збереженні централізації управління освітою корінних жителів під керівництвом федерального уряду й обов'язковому наверненні їх до християнства.

Необхідно зазначити, що ідея утворення шкіл пансіонного типу не була новою для вихідців із європейського континенту. Школи-пансіони, в яких проживали і навчалися діти, були широко розповсюджені у тогочасній Франції, Англії, США тощо.

У ході дослідження розвитку освіти корінного населення Канади було встановлено, що на території досліджуваної країни існувало два види шкіл-інтернатів. Перші з них – це школи раннього періоду асиміляції, що тривав приблизно до початку 80-х рр. XIX ст. Такі школи відкривали на території резервацій чи неподалік за її межами. Вони були невеликі за розмірами. Тут дітей корінних жителів навчали читанню, письму та арифметики, а також особливу увагу приділяли навчанню ведення сільського господарства та фермерської діяльності (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018а). Спочатку в таких школах навчали усіх: як дорослих, так і дітей, однак до кінця 40-их рр. XIX ст. акценти перемістились лише на навчання дітей. Ці школи відкривали за ініціативи уряду і дуже часто їх функціонування підтримувалось певними релігійними конфесіями. Відомо, що у 1848 р. і 1851 р. за сприяння генерал-губернатора Канади лорда Елджіна (Lord Elgin) на сході країни було відкрито дві школи для навчання корінного населення: Алнвікська школа (*англ.* Alnwick School) у м. Алдєрвіль (Alderville) та Школа Елджіна (*англ.* Mount Elgin School) у м. Мюнсей (Munsey Town) (White & Peters, 2013). Федеральний уряд Канади щороку виділяв кошти на освіту, проживання та одяг дітей. А методистська церква відповідала за щоденне функціонування школи: забезпечувала вчителів, наглядачів школи та необхідне обладнання для навчального процесу (Milloy, 1999).

Однак діяльність таких шкіл не приносила очікуваних результатів. Батьки неохоче записували своїх дітей у школи, а діти, своєю чергою, часто втікали додому і не виявляли бажання повертатись назад до школи. Крім цього,

випускники перших шкіл-інтернатів не виявляли бажання залишатись жити поза межами резервацій і після завершення навчання повертались у свої спільноти, що для тодішніх високопосадовців свідчило про невдачу політики навернення корінних жителів до європейської цивілізації. Та найосновнішою проблемою було те, що, повертаючись у свої поселення, випускники шкіл не передавали освоєні знання своєму народові.

Урядовці почали шукати шляхи заохочення корінних жителів до фермерства та сільського господарства, способи віддалити їх від представників спільноти, яка, на думку політиків, здійснювала регресивний вплив. У зв'язку з цим, у 1857 р. був прийнятий Акт про підтримку поступової цивілізації індіанських племен (*англ.* Act to Encourage Gradual Civilization of Indian Tribes in the Province), згідно з яким кожному індіанцю-мужчині, який успішно опанував програму загальноосвітньої школи, не мав боргових зобов'язань і був добросовісним громадянином, виділялось 50 акрів землі, що повністю переходила у його приватну власність. Такий індіанець (*англ.* enfranchised Indian) отримував усі громадянські права і ставав повноправним членом колоніального суспільства. Однак, як свідчать історико-педагогічні дослідження (Harring, 1998), (Asch, 2014) і така політика не приносила очікуваних результатів. Право приватної власності, осіла фермерська діяльність та ведення сільського господарства були чужими для корінних жителів континенту, які упродовж століть володіли спільною власністю і не розуміли принципу поділу землі і особистого володіння її природними ресурсами. Особливо негативно ця політика сприймалась лідерами перших націй, які неодноразово висловлювали активну громадсько-політичну позицію щодо підтримки традиційного способу життя своїх народів. Як результат, індіанське самоврядування почало розглядатись як основна перешкода на шляху до цивілізування корінного населення. Однією із прикмет розвитку освіти корінних народів Канади є те, що не зважаючи на високий рівень децентралізації в системі загальної шкільної освіти провінцій та територій Канади, система освіти корінного населення розвивалась централізовано.

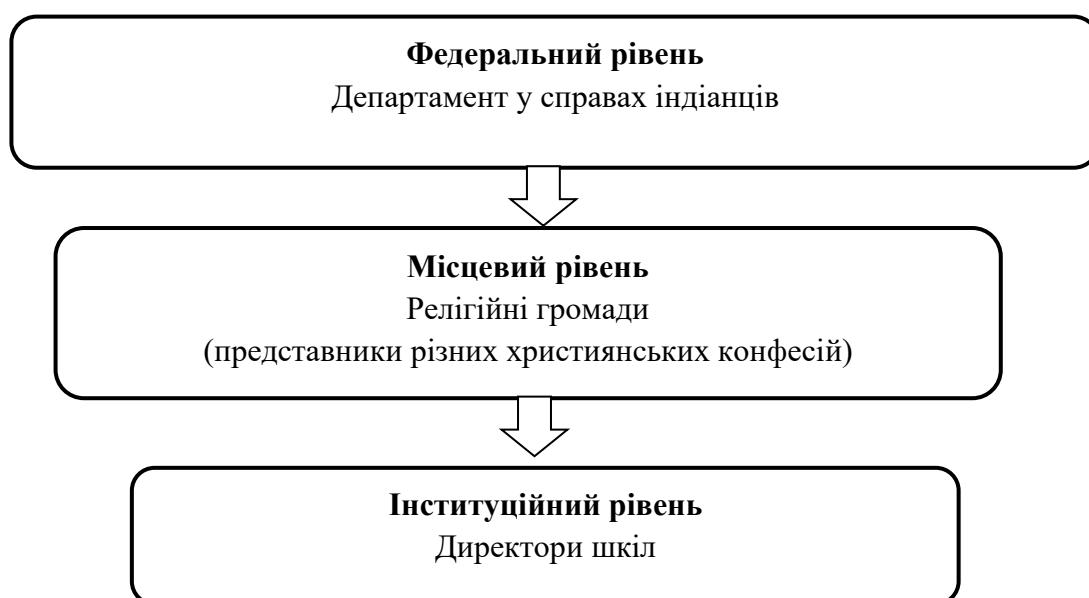
У 1867 р., коли було проголошено утворення нової держави – Канади, федеральний уряд офіційно закріпив за собою повноваження щодо управління законодавчою діяльністю корінних жителів, а політика асиміляції корінного населення стала офіційною політикою федерального уряду країни, очолюваного першим прем'єр-міністром Канади Дж. МакДональдом (J. McDonald). Федеральний уряд новоутвореної конфедерації продовжував політику попередників щодо корінного населення країни – укладання з окремими корінними народами угод, відповідно до яких корінне населення відмовлялось від претензії на землю, залишаючи за собою право лише на окремі території – резервації, а взамін отримувало грошові виплати, фінансову допомогу від федерального уряду, зобов'язання федерального уряду забезпечувати їх освітніми послугами тощо (Hawthorn, 1967). При федеральному уряді Канади створено спеціальний орган – Департамент у справах індіанців (*англ.* Department of Indian Affairs), який отримав широкі повноваження контролювати соціальний, політичний, культурний, економічний аспекти життя корінного населення, в тому числі отримав повний контроль над розвитком освіти та забезпеченням навчальних можливостей для корінних народів (Milloy, 1999).

Одним із найважливіших історико-педагогічних документів, що визначив подальший напрямок розвитку освіти корінного населення Канади після утворення конфедерації був документ Н. Дейвіна (N. Davin) – високопосадовця, уповноваженого федеральним урядом дослідити діяльність навчально-виховних закладів для освіти корінного населення в США, і розробити рекомендації для втілення їх у систему освіти корінного населення Канади.

У 1879 р. опубліковано Доповідь Н. Дейвіна (*англ.* The Davin Report), яка окреслила освітню політику федерального уряду на найближчі десятиліття. Н. Дейвін запропонував перейняти метод фінансування шкіл для корінних жителів, згідно з яким уряд виділяв певну суму грошей на кожного учня, а організацією діяльності шкіл займались церкви. Основною рекомендацією Н. Дейвіна було підписання контракту федерального уряду із представниками



релігійних конфесій, що володіють школами. Відповідно до кількості дітей уряд повинен виділяти школі певну суму із федерального бюджету, а церковні представники повинні займатись утриманням та матеріальним оснащенням шкіл, навчанням дітей, забезпеченням їх їжею та одягом, а також найманням на роботу вчителів, директорів шкіл та їхніх заступників. Н. Дейвін пропонував відкрити чотири такі школи на заході країни, які б контролювались представниками чотирьох різних релігійних конфесій: протестантами, методистами, римо-католиками та пресвітеріями (Davін, 1879). Організація системи управління освітою корінного населення Канади, що сформувалась у період асиміляції, зображена на *Рис. 2.2*.



**Рис. 2.2. Організація системи управління освітою корінного населення Канади у період асиміляції**

У своїй доповіді політик також рекомендував, щоб школи для корінного населення стали школами-інтернатами, розміщувались подалі від територій резервацій, щоб усунути можливість контакту дітей із їхніми сім'ями, а також окрім основ грамотності, навчали дітей корінних жителів основ фермерської діяльності та різноманітних ремесел (Davін, 1879).

Таким чином, з 80-их рр. XIX ст. відкривають другий вид шкіл-інтернатів, а саме – індустріальні школи, що розміщувались в урбанізованих

центрах і були набагато більші за розмірами від шкіл-інтернатів раннього періоду асиміляції. Індустріальна школа, відповідно до рекомендацій Н. Дейвіна, стає основним елементом політики «агресивної асиміляції», що починає активно імплементуватись у наступні десятиліття (Davín, 1879).

Політика агресивної асиміляції передбачала повну ізоляцію дітей від їхніх рідних і близьких та звичного їм культурного середовища. «Доросле населення розглядалось як перешкода на шляху до цивілізування. ... Вони навчали своїх дітей. Їхні діти у звичному для них середовищі навчались від них і від інших дорослих жителів спільноти...» (Milloy, 1999, с. 26). «Дитина, яка трохи щось вивчить, відразу все забуває, тому що її звички формуються вдома, а успадкований від батьків протест проти тривалої праці неможливо подолати», зауважував Н. Дейвін у своїй доповіді (Haig-Brown, 1988, с. 30).

Відвідування дітей батьками було обмежене, а щоб попередити особливо настирливих батьків навіть залучали правоохоронні органи (Мукан, & Запотічна, 2016а). Дослідження історико-педагогічних джерел розвитку освіти цього періоду свідчить, що у деяких школах дітей не відпускали додому навіть на період літніх канікул. В інших школах, звідки дітей відпускали на канікули додому, літні канікули тривали всього три тижні на рік. Закон про обов'язкові двомісячні літні канікули у школах-інтернатах для корінного населення був ухвалений федеральним урядом Канади лише у 1920 р. (Milloy, 1999).

На зразок тогочасних європейських шкіл, у школах-інтернатах існував поділ на класи в залежності від віку і статі, тому найчастіше діти, відірвані від батьків, навіть не мали змоги спілкуватись із рідними братами і сестрами. Кількість учнів, що відвідувала школи-інтернати коливалась у різних місцевостях від 50 до 400 осіб. Наявність в одній школі декількох вчителів і великої кількості учнів у класах унеможлиблювала розвиток позитивних стосунків між дорослими та дітьми, ускладнювала формування взаєморозуміння та поваги (Hare, & Barman, 2000).

Навчально-виховний процес у школах-інтернатах охоплював два компоненти: навчання в аудиторії, а також формування і розвиток практичних

умінь і навичок. Останній, на думку більшості канадських дослідників, займав набагато більше часу (Kirkness, 2013). Розвиток практичних навичок здійснювався за допомогою проведення інструктажу у спеціально відведених майстернях, а також у вигляді виконання повсякденних обов'язків. Хлопчиків заставляли чистити конюшні, доглядати за свійськими тваринами, лагодити різноманітний сільськогосподарський реманент, працювати в полі, опановувати різноманітні види ремісничої діяльності, серед яких найпопулярнішими були теслярство, ковальство, друкарство та виготовлення взуття.

Дівчат навчали підтримувати чистоту в школі, прати білизну, шити одяг, мити підлогу та виконувати іншу хатню роботу. Така діяльність служила не лише засобом навчання, але й мала важливе значення для підтримки функціонування усієї школи, оскільки була одним із засобів економії коштів. Діти самі собі шили одяг, прали його, готували їсти із плодів сільськогосподарської діяльності. Більшість дітей не проводило навіть половини дня у навчальній аудиторії. Навчання у школах-інтернатах в основному зводилось до підготовки дітей до повсякденного життя у християнській родині (Kirkness, 2013).

На думку Міллоя (Milloy, 1999), в середині школи, яка служила дітям домішкою, найбільше виховне та навчальне значення мали не стільки навчальні програми, скільки стиль життя, у процесі якого одна культура і поведінка були замінені на іншу, кардинально протилежну. Початок шкільного року для найменших школярів супроводжувався обстриганням традиційних локонів довгого волосся, переодяганням в європейський одяг, заміною традиційного взуття на черевики. З того часу діти повинні були жити у безвідмовній покорі вчителю та відповідно до чіткого розкладу, де похвилинно було розписано час, відведений на сон, навчання, молитви, працю, дозвілля.

Для дітей, що упродовж багатьох років були оточені природою, а їхні сім'ї слідували лише сезонним змінам навколишнього середовища, сам поділ часу і щохвилинної рутини були чи не найбільшим культурним шоком. Розклад дня у школах для корінного населення можна розглянути на прикладі школи

К'Апель (*англ.* Qu'Appelle Indian Residential School), розташованої у провінції Саскачеван (див. *Табл. 2.1*).

*Таблиця 2.1*

**Роклад дня у школі-інтернаті К'Апель (Milloy, 1999).**

<b>Час</b>	<b>Види діяльності</b>
5.30	Підйом
6.00	Молитва у каплиці
6.30 – 7.15	Застеляння ліжка, доїння корів
7.15 – 7.30	Перевірка чистоти одягу та охайності учнів
7.30	Сніданок
7.30 – 8.00	Прибирання, виконання повсякденних обов'язків
8.00 – 9.00	Реміснича діяльність для хлопчиків
9.00 – 12.00	Навчання у школі, з перервою на 15 хвилин
12.00 – 12.40	Обід
12.40 – 14.00	Вільний час
14.00 – 16.00	Навчання у школі та у майстерні для старших учнів
4.45 – 18.00	Виконання повсякденних обов'язків (доїння корів, прибирання, миття підлоги тощо)
18.00 – 18.10	Підготовка до вечері
18.10 – 18.40	Вечеря
18.40 – 20.00	Вільний час
20.00	Молитва і відхід до сну

Змістовий компонент навчально-виховного процесу у школах-інтернатах для освіти дітей корінного населення визначався навчальними програмами, які розроблялись на федеральному рівні Департаментом у справах індіанців і спершу базувались на навчальних програмах загальноосвітніх шкіл провінції Онтаріо. Як відомо, система освіти провінції Онтаріо була однією із перших систем освіти, які динамічно розвивались, а згодом була покладена в основу розвитку освітніх систем інших провінцій і територій Канади (Магдач, 2013).

У 1896 р. Департамент у справах індіанців оприлюднив Навчальну програму для індіанських шкіл (*англ.* Programme of Studies for Indian Schools), яка передбачала опанування англійської мови, загальних знань, письма, арифметики, географії, етики, читання, історії, а також декламації, гімнастики, вокального мистецтва та релігії. Учні повинні були пройти шість рівнів із

кожного предмету, що визначалися державними стандартами (вимоги до кожного стандарту подані у Додатку А).

Головною особливістю навчальних програм було те, що вони були євроцентристськими, тобто пропагували європейські цінності, стиль життя, релігію, соціальні відносини, звичаї і традиції європейського континенту тощо. Діти зобов'язані були святкувати всі традиційні свята англомовних країн, а саме Різдво, Великдень, Хеллоуїн, День подяки тощо. У школі, в каплиці, в майстерні чи навіть під час дозвілля діти повинні були поводитись «по-канадськи». Дітям не дозволяли грати в звичні для них ігри, натомість під час вільного часу очікувалось, що вони будуть грати у футбол, крикет, баскетбол, хокей, виконувати різноманітні гімнастичні вправи. На думку тогочасних політиків, це сприяло забезпеченню дисципліни і стимулювало процес цивілізуванню корінного населення. Часто спортивні змагання супроводжувались виконанням патріотичних пісень (Porter, 1981). До кінця 40-их рр. ХХ ст. час на виконання учнями повсякденних обов'язків у школі та сільськогосподарської діяльності поступово зменшувався, натомість все більше часу виділялось на проведення різноманітних спортивних змагань, занять танцями, участь у музичних гуртках (Haig-Brown, 1988).

Особливо жорсткою у системі освіти корінного населення Канади була мовна політика. Дітям забороняли розмовляти рідною мовою, а за непослух суворо карали і навіть били. «Департамент [у справах індіанців] та церква розуміли, що культура, а щонайбільше... мова є ключовим елементом. Саме через мову дитина отримувала онтологічний спадок від батьків та спільноти. Слово несло культуру з одного покоління в інше. Це був основний зв'язок» (Milloy, 1999, с. 38).

У доповіді про розвиток системи освіти корінного населення 1895 р. зауважувалось, що без знання англійської мови корінний житель є неповносправний, а процес асиміляції – безрезультатним (Milloy, 1999). У зв'язку з цим, директори шкіл та вчителі застосовували власні методи інтенсивного вивчення англійської мови. Зокрема, історико-педагогічні

джерела періоду політики агресивної асиміляції свідчать, що у провінції Саскачеван директори навмисне зараховували до шкіл англосовних дітей, щоб діти корінних жителів розмовляли з ними лише англійською мовою під час перерв та проведення вільного часу (Agnes, 2006), (Furniss, 1995). Поряд з цим, у школах була широко розповсюджена система покарань за розмови рідною мовою та система нагород за вживання англійської мови. Як свідчать дані з архівних джерел, у школі Шінгвок (*англ.* Shingwauk), що у провінції Онтаріо, була розвинена спеціальна система нагород. На початку тижня кожен учень отримував певну кількість гудзиків. Кожного разу, коли він переходив на рідну мову, у нього забирали один гудзик. У кінці тижня учень, у якого залишалось найбільше гудзиків, отримував нагороду – мішечок з горіхами (Milloy, 1999).

Дослідження історико-педагогічних джерел цього періоду (Wells, 2012), (Sellars, 2012), (Merasty, 2015) свідчить, що до дітей застосовували суворі методи покарання, в тому числі із застосуванням фізичної сили. Найпоширенішими покараннями були такі: побиття різкою чи ременем, одноосібне закриття в кімнаті, обрізання волосся чи гоління голови, прив'язування до шнурка під час прогулянки чи ігор на шкільному майданчику, ходіння навколо стовпа тощо. Дані архівних та літературних джерел свідчать, що існували формальні положення про допустимість фізичних покарань у школах для освіти дітей корінного населення. Серед них варто зазначити такі:

- фізичне покарання повинно застосовуватись лише у крайньому випадку, коли інші методи дисциплінування виявились неефективними;
- фізичне покарання може здійснюватись лише биттям по руках та лише за допомогою різки;
- максимальна кількість ударів по кожній руці не повинна перевищувати чотири удари;
- будь-яке фізичне покарання повинно проводитись лише у присутності директора школи чи ним самим;

- у школі повинен бути Реєстр фізичних покарань із зазначенням дати, причини фізичного покарання, до кого воно було застосоване, свідка та підпису покараного учня;
- цей реєстр повинен бути доступний для перевірки інспекторами Департаменту у справах індіанців під час відвідування школи (Milloy, 1999).

Однак, як свідчать окремі дослідження науковців та історико-педагогічні джерела досліджуваного періоду, ці положення дуже часто порушувались. Цікаво, що, як зауважує Міллой (Milloy, 1999), серед офіційної адміністративно-правової документації і постанов Департаменту у справах індіанців періоду агресивної асиміляції не знаходимо положень щодо заходів, адміністративних чи правових покарань індивідів чи навчальних закладів у випадку перевищення повноважень щодо застосування фізичної сили. До наших днів дійшли факти не лише про побиття, але й про знущання над дітьми. «Одній дівчинці підняли спідницю і висікли різкою», іншому «хлопчику зняли сорочку і висікли різкою по голій спині» (Milloy, 1999). Ще одна колишня учениця школи Камлупс (*англ.* Kamloops), що у провінції Британська Колумбія, згадує: «...деяких дітей карали; вони повинні були лягти на підлогу. Вони їли тільки хліб і воду, лежачи на підлозі... не знаю скільки днів...» (Haig-Brown, 1988, с. 82). Інша пригадує покарання за розмови рідною мовою: «... мене досить часто карали, оскільки я розмовляла рідною мовою... Мене ставили в кут, а деколи давали їсти лише хліб і воду... Або вони принижували нас, виставляючи перед усім класом» (Haig-Brown, 1988, с. 82). За свідченнями колишніх учнів цієї школи, публічне приниження та висміювання перед усім класом чи навіть усією школою було одним із найпоширеніших методів покарання. Міллой (Milloy, 1999) у книзі «Національний злочин. Канадський уряд та система шкіл-інтернатів у 1879-1986 рр.» зауважує, що «... у системі освіти корінного населення Канади дисципліна була одним із основних елементів навчальної програми, а покарання – своєю педагогікою» (с. 44).

Школи-інтернати були закритими приміщеннями, розташованими подалі від громадськості та ізольовані як від суспільства корінних жителів, так і

переселенців із Європи. Всередині шкіл не було кому захистити громадянські права дітей, яких, у більшості випадків, вважали неконтрольованими, неслухняними й такими, що важко піддаються «цивілізуванню». У зв'язку з цим, педагоги таких шкіл використовували найрізноманітніші засоби покарання, не побоюючись несення відповідальності за свої вчинки.

Утискання мови, культури, індивідуальної самобутності дітей корінних народів, а також насадження їм чужої культури, манер поведінки та стилю життя, а найосновніше – погане поводження з дітьми, стали причиною протистояння батьків будь-якій освітній діяльності, до якої залучали їхніх дітей. Дуже часто, після повернення дітей додому на канікули, батьки не дозволяли їм повертатися назад у школи.

Система фінансування шкіл для корінного населення Канади залежала від кількості учнів, що відвідували школу. На кожного учня федеральний уряд Канади виділяв грант, який збільшувався із зростанням кількості учнів у школі. Спочатку відвідування шкіл для дітей корінних жителів не було обов'язковим. Закон про обов'язкове відвідування школи для дітей віком від 7 до 15 років був прийнятий федеральним урядом значно пізніше, у 1920 р. головним управителем у справах індіанців Д. Скоттом (D. Scott). Представники релігійних конфесій, які відповідали за повсякденне функціонування шкіл та отримували фінансування від федерального уряду, прагнули залучити якомога більше учнів.

Обставини, за яких корінні жителі віддавали своїх дітей на навчання, відрізнялись у різних школах, провінціях та місцях розташування шкіл, однак дослідження історико-педагогічних джерел (Surtees, 1966), (Taylor, 1976), (Sellars, 2012) дозволяють виокремити певні тенденції. Відомо, що значну роль відігравали представники релігійних громад, які переконували батьків у необхідності навчання їхніх дітей у школах. Священослужителі передавали інформацію про кількість дітей шкільного віку відповідним урядовим чиновникам, індіанським агентам (*англ.* Indian agents), або напямую доповідали про кількість потенційних учнів головному управителю у справах індіанців



(LeBeuf, 2011). Необхідність наповнення шкіл зумовила розвиток спеціальних рекрутингових механізмів, які передбачали не лише агітацію, але й підкупи, погрози, адміністративні чи судові покарання батьків, які ухилялись від зарахування дитини у школу. Відомі випадки, коли батькам за згоду віддати дитину у школу виплачували одноразову грошову винагороду. У 1928 р. ця сума становила 5 доларів за одну дитину. Крім цього, положення Закону про індіанців (*англ.* Indian Act), ухваленого 1876 р., передбачали щорічну виплату батькам допомоги на дитину. Якщо ж батьки відмовлялися віддавати дитину в школу, виплату грошової допомоги призупиняли. Представникам релігійних громад та урядовим чиновникам залучати дітей до навчання у школах допомагала і Королівська канадська верховна поліція (*англ.* Royal Canadian Mounted Police) (The Indian Act, 1876). Закон про індіанців уповноважував індіанського агента чи полісмена насильно забирати дітей у школи. У таких випадках священики, місіонери та урядові чиновники з допомогою поліції, що оточувала територію резервації, забирали дітей від батьків силою. З 1894 р. їм у цьому допомагали так звані «службовці з прогулів» (*англ.* truant officers). Згідно з положеннями про освіту індіанських дітей (*англ.* Regulations Relating to Education of Indian Children) Закону про індіанців, службовців з прогулів призначали на посади індіанські агенти. Їм надавали право заходити у будь-яке місце, в якому, на їхню думку, могли перебувати індіанські діти віком від 7 до 15 років (Department of Indian Affairs, 1908). Батькам, які переховували дітей, загрожували високі штрафи, а у деяких випадках навіть тюремне ув'язнення. Крім цього, у Розділі 12 Закону зазначалось, що будь-який працівник Департаменту у справах індіанців (*англ.* Indian Department) чи будь-який полісмен, може без попередньо наданого йому ордеру арештувати саму дитину, яка втекла зі школи, і доставити її в навчальний заклад, з якого вона втекла (LeBeuf, 2011).

Не зважаючи на незадоволення освітою корінних жителів, система шкіл для корінного населення розширювалась по території всієї країни. Архівні статистичні дані свідчать, що у 1868 р. існувало лише 2 школи-інтернати для

корінних жителів: Школа Елгіна (*англ.* Mount Elgin) і Могавк (*англ.* Mohawk). До 1879 р. було відкрито ще дві: Шінгвок (*англ.* Shingwauk) і Віквеміконг (*англ.* Wikwemikong), розташовані у провінції Онтаріо. До 1923 р. на території Канади відкрито 71 школу, 16 з яких були індустріальними, а 55 – школами-інтернатами, і в яких проживало і навчалось загальною кількістю 5347 дітей (Milloy, 1999). Та найбільшу кількість шкіл для корінного населення за всю історію їхнього існування було зафіксовано у 1931 р., коли функціонувало 80 шкіл на території усєї країни, з них 1 – у провінції Нова Шотландія, 13 – у провінції Онтаріо, 10 – у провінції Манітоба, 14 – у провінції Саскачеван, 20 – у провінції Альберта, 16 – у провінції Британська Колумбія, 4 – у Північно-західних територіях, 2 – на території Юкон (LeVeuf, 2011).

На інституційному рівні школами управляли директори, які виконували роль наглядачів за порядком, та найчастіше, їхні дружини, які наглядали за веденням господарської діяльності школи. Оскільки фінансування шкіл державним коштом було досить обмеженим, а заробітна плата у порівнянні із іншими закладами системи загальної шкільної освіти Канади набагато нижчою, кваліфіковані працівники з університетською освітою не були зацікавлені у працевлаштуванні у школах для корінного населення. Вчителі, окрім навчання у класах, проведення занять у майстернях чи в полі, повинні були відповідати і за інші повсякденні дії учнів, постійно наглядали за їхньою поведінкою під час перерв, проведення вільного часу, допомагати їм підтримувати чистоту у школі, дотримуватись охайного вигляду тощо. Робочі години були довгими, робота – виснажливою, оплата праці – низькою, діти часто не слухались і мали проблеми з поведінкою. Все це спричинило велику плинність кадрів у школах для корінного населення. Часто вчителями шкіл ставали люди, які не мали відповідної професійної педагогічної підготовки. Згідно з офіційними даними Департаменту у справах індіанців, навіть у 1950 р. більше 40% «педагогічних» працівників шкіл системи освіти корінного населення Канади не мали сертифікату вчителя (McMurtry, 1985).

До вищезазначених проблем додавались проблеми з планування шкільних приміщень, які були збудовані за простими проектами, що передбачали максимальну економію коштів. В історико-педагогічних архівних матеріалах знаходимо непоодинокі свідчення поганої вентиляції шкільних приміщень, погано функціонуючої системи опалення, недостатньої кількості санвузлів відповідно до кількості учнів тощо (Fontaine, 2010), (Sellars, 2012). Повідомлення про індустріальні школи супроводжуються зауваженнями, що їхня територія не має достатньої кількості худоби та земельних угідь і лісу, щоб прогодувати ту кількість учнів, яка проживає у школі. Будучи не в змозі забезпечити необхідну кількість їжі та дров для опалення приміщення, школа повинна була їх закупляти, що підвищувало її поточні витрати, а деколи навіть зумовлювало зростання зовнішнього боргу. Колишні учні більшості шкіл-інтернатів згадують про постійне відчуття голоду. «Голод – це перше і останнє, що я пам'ятаю про перебування у школі» (Haig-Brown, 1988, с. 34).

Учителі та директори шкіл, що також проживали у школах, мали у своєму розпорядженні маленькі кімнати. Містер Летт, директор школи Святого Джорджа (*англ.* St. George Indian Residential School), який здійснював управління школою з 1923 р. у листі до індіанського агента зазначав, що «... Ми [з дружиною] не маємо приватного життя ні зараз, ані з моменту нашого приїзду. Місіс Летт, дитина і я живемо в одній кімнаті, і навіть не маємо кімнати для відвідувачів... У нас немає приватності, що так необхідна у таких важких умовах праці. Ми хотіли б мати місце, де можна було б відпочити. Але шкільна їдальня навпроти, учнівські спальні наверху і кімната для ігор над нами не дають нам можливості це зробити. Наша дочка росте і постійно контактує із дітьми, хворими на туберкульоз і сифіліс, а це нас зовсім не радує» (Milloy, 1999, с. 132).

Недостатнє фінансування шкіл, погане управління ними та аварійний стан багатьох шкільних приміщень, неефективна політика щодо розвитку системи освіти корінного населення країни з боку Департаменту у справах індіанців, недостатньо компетентне управління школами з боку церковних

громад стали основними факторами, що вплинули на погіршення умов навчання та проживання дітей, зниження рівня санітарії та поширення великої кількості інфекційних хворіб. Окрім цього, причинами епідемій стали два фактори. По-перше, імунна система корінних жителів не була пристосована до хворіб, занесених на північноамериканський континент вихідцями з Європи. По-друге, більшість індіанських племен упродовж століть вели кочовий спосіб життя, а осілість стала сприяти скупченню і швидкому розмноженню бактерій.

З кінця XIX ст. у школах-інтернатах починають фіксувати смертність дітей. У 1907 р. головний наглядач охорони здоров'я індіанців доктор П. Брюс (P. Bruce) доповів федеральному уряду Канади про тисячі смертей. Смертність дітей, що в середньому становила 15-24%, в деяких школах досягла критичного показника, близько 50% (Kirkness, 2013). На думку Кіркнес (Kirkness, 2013), не менш важливою причиною високих показників смертності був і психологічний фактор – діти сумували за рідними і страждали від самотності. Лише нещодавно було оприлюднено весь спектр як фізичних, так і психологічних страждань, які доводилось пережити дітям, що відвідували школи-інтернати. Чимало з них стали жертвами насильства, психологічного тиску та сексуальних домагань.

Сексуальні домагання, як збоку викладацького складу, так і між самими дітьми були поширеним явищем у школах для освіти корінного населення. За свідченням очевидців – колишніх учнів школи Камплус (*англ.* Kamloops Indian Residential School), деякі учні навчилися використовувати свою привабливість задля особистої вигоди. Сексуальні послуги часто супроводжувались протекцією наглядачів, а також роздаванням солодощів, що у школах-інтернатах було рідкістю, у деяких випадках дозволом спробувати алкогольні напої. За свідченнями очевидців – колишніх учнів шкіл-інтернатів, споживання алкогольних напоїв ставало для них втечею від реальності. Перебування у школі ставало настільки нестерпним, що учні навмисне зловживали алкоголем, щоб їх виключили зі школи (Haig-Brown, 1988). Такий досвід звичайно залишав тяжкий психологічний відбиток на усе подальше життя дитини. Виростаючи, їм

тяжко було будувати сім'ї, багато з колишніх учнів страждали від алкогольної залежності та депресій. Станом на сьогоднішній день у судах Канади розглядається чимало справ щодо знущань над дітьми у школах-інтернатах. Один із найгучніших випадків був розглянутий 1995 р., коли колишній директор школи Алберні (*англ.* Alberni Indian Residential School) провінції Британська Колумбія А. Плінт (A. Plint) визнав себе винним у 16 випадках домагань до учнів і був засуджений до 11 років тюремного ув'язнення (We Are the Children, 2008).

Історико-педагогічні джерела досліджуваного періоду (Sellars, 2012), (Battiste, 2013) свідчать і про масові втечі дітей зі шкіл, навіть знаючи, що вони будуть суворо покарані. Відомі випадки, коли учні втікали зі школи, зав'язуючи мотузки із постільної білизни і спускались по них із висоти третього поверху (Haig-Brown, 1988). Інші наукові праці з питань функціонування шкіл-інтернатів повідомляють про непоодинокі випадки підпалів школи самими учнями (Kirkness, 2013).

Розглядаючи історичну ретроспективу розвитку освіти корінного населення Канади в цілому та період асиміляції зокрема необхідно зазначити, що зустрічаються повідомлення і про позитивний досвід перебування у школах-інтернатах. Досліджуючи цей період, не можна однозначно стверджувати, що увесь процес навчання був негативним досвідом для усіх без винятку дітей. Історико-педагогічні джерела (Legacy of Hope Foundation, 2012), (Miller, 1997) свідчать і про позитивні враження від навчального процесу та відданих педагогів, які вкладали сили й ентузіазм у процес навчання та прагнули дати дітям необхідні знання, щоб вони могли ефективно функціонувати у канадському суспільстві. Однак, згідно з даними офіційної статистики, загальний рівень освіти дітей корінних жителів у школах-інтернатах був значно нижчий, аніж у школах системи загальної шкільної освіти провінцій і територій Канади. У 1930 р. лише троє зі ста дітей корінних мешканців навчалися до шостого класу (Legacy of Hope Foundation, 2012).

Політика асиміляції залишила трагічний відбиток в історії існування корінних народів Канади. Результатом освіти стала повна трансформація світосприйняття, замість індивідуального розвитку особистості. Більшість дітей стали ненавидіти школи за те, що вони забирали в них батьківську любов, можливість виростати в повноцінних сім'ях, а також національну ідентичність. Це, своєю чергою, розвинуло відразу до навчального процесу, вчителів та директорів шкіл як представників освітньої системи та до освіти в цілому.

У канадській історико-педагогічній літературі період асиміляції в освіті тісно пов'язаний із ідеологією когнітивного імперіалізму. Когнітивний імперіалізм визначають як форму маніпуляції когнітивним мисленням, яка встановлює лише одне правильне знання та систему цінностей і виключає усі інші. У Канаді когнітивний імперіалізм був побудований на англіканських традиціях, християнській релігії і світосприйнятті, системі європейських культурних цінностей, а реалізовувався за допомогою освіти. Ідеологія когнітивного імперіалізму здійснила масштабний деструктивний вплив на спільноти корінних жителів, які втратили власний світогляд, традиції, звичаї, мову, культуру, релігію, та найосновніше – зв'язок із не одним поколінням дітей (Battiste, 1986).

У результаті утискання мови, заперечення історико-культурної спадщини корінних жителів, у суспільстві сформувалось зневажливе ставлення до корінних жителів і расові упередження, а у самих корінних народів – почуття меншовартості.

Освіта корінних жителів у школах-інтернатах агресивного періоду асиміляції не приносила очікуваних результатів. Як і у попередні роки, почувавши себе чужими у канадському суспільстві, більшість підлітків після закінчення школи повертались жити у свої поселення. Однак навіть тут не могли стати освіченою елітою своєї спільноти і пропагувати європейські цінності й світогляд. Втративши зв'язок з батьками і родичами, з мовою, культурою своїх предків, трансформували власний світогляд та зовнішній вигляд, вони ставали маргіналами у спільнотах корінних жителів. Спроби

Департаменту у справах індіанців асимілювати їх у канадське суспільство поза межами резервацій у 80-90-их рр. XIX ст. теж не були успішними, оскільки на ринку праці не існувало необхідної кількості наявних робочих місць. До того ж, більшість випускників шкіл-інтернатів значно поступались знаннями, вміннями і навичками їхнім ровесникам некорінного походження, а в тогочасному канадському суспільстві існували расові упередження щодо корінних жителів (Thomas, 1972). На думку Хеа та Бармана (Hare, & Varman, 2000), причинами невдачі політики освітньої асиміляції були три основні фактори. По-перше, це помилкове припущення канадського федерального уряду, що корінне населення країни таке ж, як усі інші народи, що населяють державу; по-друге, це невідповідність навчальних програм і самого навчання потребам корінних жителів; і по-третє – це недостатнє державне фінансування шкіл для корінного населення.

Хоуторн (Hawthorn, 1967) у «Дослідженні сучасних індіанців Канади» називає цей період розвитку освіти корінних народів патерналістським, характеризуючи його консерватизмом, авторитарністю федерального уряду та односторонністю у прийнятті освітніх рішень. Науковець зауважує, що політика закріплення за корінними жителями виділених їм територій значно сповільнила їхній розвиток та сприяла їх ізоляції від канадського суспільства. Водночас, існування шкіл-інтернатів, окремо від загальноосвітніх шкіл системи шкільної освіти Канади, передбачала надання корінним жителям мінімальних знань, умінь і навичок, щоб прожити на території резервації, але не поза її межами (Hawthorn, 1967, с. 34).

За підрахунками канадських істориків, загалом за роки існування шкіл-інтернатів у них пройшли навчання близько 150000 учнів, включаючи корінних жителів індіанського походження, метисів та інуїтів. Згідно з офіційними статистичними даними, станом на березень 2013 р. в Канаді проживало близько 80000 колишніх учнів шкіл-інтернатів (Neufeld, 2013).

Період освітньої асиміляції є однією із найтрагічніших періодів в історії Канади і дуже часто в сучасній літературі співвідноситься із геноцидом

корінних жителів. Сьогодні канадський федеральний уряд визнає свою провину у політиці освітньої асиміляції та вживає заходів щодо усунення її негативних наслідків. 7 січня 1998 р. уряд Канади оприлюднив офіційний документ під назвою «Збираємо сили – план дій щодо корінного населення Канади» (*англ.* Gathering Strength – Canada’s Aboriginal Action Plan), який містив «Повідомлення про примирення» (*англ.* A Statement of Reconciliation). У ньому канадський уряд офіційно визнав політику расової дискримінації та утискання культури корінних жителів, їхньої системи цінностей, мови, звичаїв, традицій. Стратегія примирення передбачала організацію фонду для допомоги постраждалим у розмірі 350 млн канадських доларів. На організацію фонду було виділено один рік, а на виплату компенсацій – чотири роки, і п’ять років – для моніторингу процесу оприлюднення результатів в офіційних документах (Government of Canada, 2008). У ході чотиристоронніх переговорів між колишніми учнями шкіл-інтернатів, представниками релігійних громад, Асамблеєю перших націй та урядом Канади, було укладено Розрахункову угоду щодо індіанських шкіл-інтернатів (*англ.* Indian Residential School Settlement Agreement), яка почала впроваджуватись із 2008 р. Згідно з цією угодою, усім колишнім учням, які коли-небудь відвідували школу-інтернат для корінних жителів, виплачувалась базова сума у розмірі 10000 канадських доларів, із додатковою оплатою у розмірі 3000 канадських доларів за кожен рік навчання, проведений у такій школі. Програма виплат компенсацій тривала до 2012 р. (Canadian Bar Association, 2005).

Програма виплати компенсацій була доповнена іншими програмами. Серед них варто зазначити Незалежний процес оцінювання (*англ.* Independent Assessment Process), у ході якого урядові представники розглядали окремі справи – позови учнів, що пережили сексуальні домагання, фізичні чи моральні знущання під час навчання у школах-інтернатах. Розгляди справ відбувались у несудовому порядку і були орієнтовані на позивачів, а також передбачали виплату компенсацій (Canadian Bar Association, 2005).



Окрім виплат компенсацій постраждалим, уряд Канади ініціює широкомасштабні інформаційні кампанії щодо привернення уваги до історичних подій періоду освітньої асиміляції. 20 млн канадських доларів виділено на розвиток місцевих, регіональних і державних програм з метою вшанування цього періоду канадської історії, проведення інформаційної діяльності з метою вшанування пам'яті жертв шкіл-інтернатів, а також на подолання наслідків функціонування цих шкіл.

У 2008 р. прем'єр-міністр Канади С. Гарпер висловив офіційне вибачення за несправедливе ставлення до корінних жителів у школах-інтернатах і назвав цей період «сумною сторінкою нашої [канадської] історії» (Canada's National Aboriginal News Source, 2014).

### **2.3. Інтеграційні процеси в освіті корінних народів Канади (1948 – 1969 рр.)**

У порівнянні з наявністю значної кількості наукових та історико-педагогічних джерел з дослідження питання періоду агресивної асиміляції та відкриття, функціонування і навчально-виховної діяльності шкіл-інтернатів, дослідження періоду інтеграції в освітній політиці щодо корінного населення Канади не набуло настільки широко висвітлення у канадській літературі і в основному розглядається у контексті досліджень соціально-економічного характеру (Запотічна, 2016). Найбільш ґрунтовно питання інтеграційних процесів в освіті корінного населення Канади висвітлюються у працях Міллоя (Milloy, 1999), Фрізена та Фрізена (Friesen, & Friesen, 2002), Карнея (Carney, 1983), Леслі (Leslie, 2013), Хоуторна (Hawthorn, 1967) та інших науковців. Важливими для дослідження цього періоду виявились також нормативно-правові документи федерального уряду Канади, а саме Закон про індіанців 1876 р. (Government of Canada, 1876), поправки до нього, прийняті у 1951 р. (Government of Canada, 1951); офіційні заяви, постанови федерального уряду (протоколи засідань Спільного комітету Сенату та Палати громад у справах індіанців (Joint Committee of the Senate and House of Commons on Indian Affairs,

2017), (Government of Canada, 1963), (Government of Canada, 1961); постанови урядів провінцій Канади (Ontario Legislative Assembly, 1954), доповіді офіційних зібрань, конференцій, статистичні дані 1948-1969 рр. тощо.

Після Другої світової війни прослідковується тенденція до перегляду освітньої політики асиміляції та реформування системи освіти корінних жителів. Причинами цього стали численні доповіді про сумнівність успіху політики асиміляції, недостатнє фінансування шкіл для освіти корінного населення, низькі показники успішності учнів тощо (King, 2005), (Johnson 1968). У 1948 р. Спільний парламентський комітет у справах індіанців (*англ.* Joint Parliamentary Committee on Indian Affairs) оприлюднює доповідь, у якій зазначає серйозні проблеми в освіті корінного населення і наголошує на необхідності їх негайного вирішення. У доповіді оприлюднено 12 основних рекомендацій щодо реформування системи освіти корінного населення країни, а також зауважується, що «... усюди, де можливо і коли можливо, індіанці повинні навчатись разом із іншими дітьми» (Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, 2011; 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 етап розвитку освіти корінного населення Канади – період інтеграції, упродовж якого здійснювалося поступове закриття шкіл-інтернатів для дітей корінного населення і переведення їх у школи системи загальної шкільної освіти провінцій і територій Канади, тобто інтеграції дітей у канадську систему шкільної освіти (Запотічна, 2016).

Згідно з даними історико-педагогічних джерел (Milloy, 1999), (Johnson, 1968) станом на 1948 р. у Канаді налічували 72 школи для освіти дітей корінних жителів, у яких загалом навчалось 9368 дітей. Школи існували у кожній провінції Канади за винятком провінцій Новий Брансуїк, Острів принца Едварда, Ньюфаундленд та Лабрадор, територій Нунавут і Юкон.

Результати виконаного дослідження засвідчили, що процес інтеграції був тривалим і повільним. Передусім, проведення реформи освітньої інтеграції вимагало створення відповідної інфраструктури. Оскільки корінні народи проживали 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 територій резервацій.

Початком реформування освіти корінного населення в період інтеграції стало забезпечення відповідної законодавчої бази для її здійснення. Відповідно до положень Британського північноамериканського акту 1867 р. (англ. British North America Act), який згодом отримав назву Конституційного акту 1867 р. (англ. – Constitution Act of 1867), оскільки його положення були взяті за основу конституції сучасної держави Канади, освіта знаходиться у юрисдикції провінцій та територій Канади (Government of Canada, 1867). Однак, у той же час, Британський північноамериканський акт 1867 р. визначає федеральний уряд Канади повністю відповідальним за корінне населення країни, зокрема і за забезпечення їм навчальних можливостей. Як зазначалось у попередньому розділі нашого дослідження, відповідно до положень Закону про індіанців, федеральний уряд країни несе відповідальність за освіту корінного населення.

Таким чином, на основі нормативно-правової бази управління освітою, на початку 40-их рр. ХХ ст. у Канаді вже сформувалася децентралізована система шкільної освіти країни, у якій згідно з Конституційним актом 1867 р., департаменти освіти провінцій і 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 в дію, наймали на роботу та звільняли вчителів, розробляли навчальні програми, займались матеріальним оснащенням шкіл тощо.

У ході історичного та політико-економічного розвитку країни була сформована специфічна система фінансування шкільної освіти: частково з бюджету провінції чи території, у якій розташовані школи, а частково з місцевого бюджету за рахунок коштів місцевих платників податків. Така система фінансування шкільної освіти використовується й до сьогодні, однак співвідношення є різним у різних провінціях і територіях країни (Council of Ministers of Education, Canada, 2008).

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 (Milloy, 1999). 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 можливість однакового доступу до освітніх ресурсів, позашкільної 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 у кожному конкретному випадку від школи, а

тому додаткових досліджень якості освітніх послуг, що надаються у школах освітніх систем провінцій та територій Канади для учнів корінного походження, впроваджено не було.

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 (Hawthorn, 1967).

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 у 1948 р. у школах системи загальної шкільної освіти навчалось близько 137 учнів корінного походження, то до 1961 р. їх кількість становила 10822 особи, що становило близько 25% усіх учнів корінного населення. До 1963 р. цей відсоток збільшився до 40% (Milloy, 1999).

Різка зміна освітньої політики від сегрегації до інтеграції підвищила роль Департаментів освіти провінцій та територій Канади в освіті корінного населення, а роль федерального уряду і церковних общин відійшла на другий план. Значне збільшення кількості учнів корінного походження у школах системи загальної шкільної освіти у провінціях та територіях Канади зумовила потребу подальшого врегулювання нормативно-правової бази на провінційному рівні і перерозподіл сфер відповідальності за освіту корінних жителів між федеральним урядом і освітніми департаменти відповідних провінцій чи територій.

Аналіз історико-педагогічних джерел (King, 2005), (Johnson, 1968) свідчить, що уряди провінцій і 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 та 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, стали належати до юрисдикції Департаменту освіти провінції та місцевих органів управління освітою (Milloy, 1999). 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 вивчати 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 була найбільша кількість учнів корінного походження (Leslie, 1999).

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 (Johnson, 1968), (Milloy, 1999) нам відомо, що епідемія туберкульозу пішла на спад, кількість населення почала зростати і, згідно з демографічними даними 40-их рр. XX ст., кількість учнів корінного населення, що йшли в перший клас, збільшувалась кожного року на 300 осіб.

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 системи освіти провінцій та територій Канади не були ознайомлені із історичними, культурними, світоглядними особливостями корінних жителів, а відповідно, не знали підходів до їхнього навчання. Міллой зауважує, що суттєвою перешкодою інтеграції дітей корінного населення у загальноосвітні школи було також негативне ставлення релігійних громад до закриття шкіл (Thomas, 1972).

Яскравими противниками інтеграційних процесів були представники найбільш впливових релігійних общин, англіканської та римо-католицької церков, які управляли близько двома третинами шкіл-інтернатів на території усієї Канади. Вони не лише прагнули утримати управління школами-інтернатами, але й докладали зусилля, 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 проживати у рідні сім'ї, разом зі своїми батьками (Запотічна, 2016). У зв'язку з цим, на темпи політики інтеграції, розпочатої федеральним урядом Канади у кінці 40-их рр. ХХ ст., значно вплинув і соціальний статус корінного населення того часу.

У ході історичного розвитку 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. Окрім цього, не всі діти могли повертатись жити додому, оскільки часто батьки жили на межі бідності, зловживали алкоголем чи іншими шкідливими речовинами. У деякого матері були одначками, в інших – батьки відбували тюремне ув'язнення, а тому не могли належно наглядати за ними. На думку істориків, 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 із іншими жителями Канади, звідси – значно нижчі доходи та загальний рівень життя. Діти, що не могли повертатись проживати у 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 органи соціальної опіки. У кожному конкретному випадку переведення дитини у її рідну сім'ю був призначений соціальний працівник, який вивчав умови проживання, доходи сім'ї та інші родинні 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 стикнулися із подальшими проблемами: вони не мали необхідних ресурсів для освіти дітей з проблемних родин, а педагоги не мали необхідної кваліфікації. Серед учнів часто повідомлялось про наявність психологічних проблем, складну поведінку тощо. Як у 1967 р. зауважив директор школи Шубенакаді (*англ.* Shubenacadie School) у провінції Нова Шотландія Ф. МакКіннон (F. McKinnon), багато дітей «переживають серйозні психологічні проблеми, потребують лікування, ...а школа не має ані необхідних ресурсів, ані відповідних кваліфікованих працівників, які б зайнялись проблемами виховання дітей...» (Milloy, 1999; с. 215).

У розділі 87 Закону про індіанців 1951 р. йшлося про застосування законів провінції чи території Канади до корінного населення. Поправки, внесені до Закону про індіанців 1951 р. передбачали розширення повноважень провінційних та територіальних органів соціальної опіки над дітьми на дітей корінних жителів, включно з дітьми, що проживають на території резервацій



(Government of Canada, 1951). У зв'язку з цим, за ініціативи федерального уряду для підняття соціального статусу малозабезпечених сімей корінних жителів, провінції та території почали ухвалювати виплату їм соціальної допомоги. Серед цих програм варто зазначити соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям, соціальну допомогу непрацездатним, допомогу людям похилого віку тощо.

Першою провінцією, яка ухвалила виплату соціального забезпечення корінним жителям, була провінція Онтаріо. Зі свого боку федеральний уряд наголошував на збільшенні виділення коштів у соціальні фонди країни. На думку високопосадовців, це було фінансово вигідним для бюджету країни, оскільки збільшення соціальних виплат для сімей корінних жителів було дешевшим, аніж будівництво та утримання шкіл для освіти їхніх дітей.

Із залученням соціальних виплат корінному населенню Канади, відповідальність за дітей у школах-інтернатах частково покладалася на органи соціальної опіки та Спілку допомоги дітям (*англ.* Children's Aid Society), які почали займатись пошуком прийомних сімей для дітей. Федеральний уряд сприяв цій політиці, оскільки це не лише вирішувало долю дітей корінних жителів, але й давало можливість продовжувати закриття шкіл-інтернатів (Milloy, 1999).

Усиновлення дітей корінного походження почалися з 60-их рр. і тривали до 80-их рр. ХХ ст. Вони увійшли у канадську історико-педагогічну літературу під евфемізмом «ківш шестидесятих» (*англ.* the sixties scoop) вперше вжитий канадським дослідником П. Джонсоном (P. Johnson).

Історико-педагогічні та архівні джерела цього періоду (Irvine, 2009), (Mandell, 2003) свідчать, що дітей масово забирали від їхніх сімей і віддавали у прийомні родини. Багато сімей, у яких прийомні батьки не мали корінного походження і не лише на території Канади, але й поза її межами, усиновляли дітей в сім'ї у США та навіть у Європу, де вони назавжди втрачали зв'язок з близькими родичами і культурою свого народу. Такі діти часто переживали складні психологічні проблеми, проявляли агресію, стикалися із проблемою з

визначенням культурної ідентичності, стикалися з расизмом у школах тощо, а тому навіть виростаючи у прийомних сім'ях, не завжди досягали значних успіхів у навчанні.

Лише з 80-их рр. XX ст., у результаті численних виступів лідерів корінних народів у різних регіонах країни, уряди провінцій і територій почали запроваджувати мораторій на усиновлення дітей корінних жителів поза межами провінції чи території їхнього попереднього проживання.

Про активну соціальну політику усиновлення дітей свідчать архівні статистичні дані. Наприклад, у 1955 р. у системі соціальної опіки провінції Британська Колумбія, за винятком м. Ванкувер, перебувало загалом 3443 дитини, з яких менше 1% були дітьми корінного походження. Однак, уже в 1964 р. у системі соціальної опіки було зареєстровано 1446 дітей корінного походження. З даних бачимо, що за 9 років присутність дітей збільшилась на 3,4% (зросла від менше 1% до 3,4%) (Johnson, 1983).

У 80-их рр. XX ст. у системі соціальної опіки перебувало загалом 0,96% усіх канадських дітей. Водночас, з усіх дітей – 4,6% були дітьми корінного походження.

Як результат, період інтеграції став перехідним етапом у розвитку освітньої системи корінних народів, під час якого існували різні види шкіл: класичні школи-інтернати, які продовжували функціонувати у зв'язку із розташуванням у віддалених районах країни; школи, що поєднували елементи школи-інтернату та денної школи, оскільки деякі учні повертались після занять додому, а деякі залишались проживати; а також школи-інтернати, що стали служити дітям хостелами, оскільки вони відвідували загальноосвітню школу провінції чи території, а в школу-інтернат повертались лише переночувати через те, що проживали далеко від навчального закладу провінції (Milloy, 1999).

Період розвитку освітньої інтеграції характеризується підвищеним інтересом до корінного населення як особливої складової частини канадського суспільства. Реформування освіти корінних жителів країни, процеси асиміляції

та інтеграції, соціальний статус корінного населення Канади привертають все більше уваги науковців, політиків та суспільно-політичних діячів.

Саме в цей час за ініціативи та фінансування федерального уряду Канади було проведено перше широкомасштабне дослідження соціально-культурного, політичного, економічного стану корінного населення в усіх регіонах країни, що вийшло під назвою «Дослідження сучасних індіанців у Канаді» (*англ.* A Survey of the Contemporary Indians of Canada) і було опубліковане у двох томах, відповідно у 1966 та 1967 рр. за редакцією відомого канадського антрополога Г. Хоуторна (H. Hawthorn).

Значна частина дослідження була присвячена питанням освіти корінних жителів, а висновки містили 150 рекомендацій щодо покращення соціально-економічних умов та підняття статусу корінних жителів у канадському суспільстві.

Згідно з доповіддю Г. Хоуторна (H. Hawthorn), станом на 1967 р. корінне населення Канади характеризувалось двома особливостями: культурною гетерогенністю та розсіяністю племен по території усієї країни. Окрім цього, як зауважує дослідник, корінні народи відрізнялись за рівнем соціального розвитку (Hawthorn, 1967).

Згідно з цією доповіддю, освіта є центральним фактором у забезпеченні економічного розвитку корінних жителів Канади, оскільки:

- академічна успішність корінних жителів у більшості регіонів країни є значно нижчою у порівнянні з показниками учнів, що не мають корінного походження;
- більша частина корінних жителів працездатного віку є безробітними або не має постійного місця праці, а ті, що є працевлаштованими, в основному зайняті у галузях з низьким доходом та не мають жодних професійних кваліфікацій;
- близько половини усього корінного населення країни є особами віком до 16 років. Більшість спільнот жителів корінного походження характеризуються набагато швидшим приростом населення, аніж жителі некорінного походження, а також мають відносно високі показники дитячої смертності (Thomas, 1972).

Хоуторн (Hawthorn, 1967) був одним із перших дослідників, який у своїй доповіді наголосив на важливості залучення корінних жителів до управління розвитком їхньої освіти, розвитку партнерських відносин із федеральним урядом країни та представниками корінних народів, а також на необхідності сприяння розвитку лідерства серед корінного населення. «... Ми повинні завжди приділяти належну увагу індіанським лідерам, особливо тим, які були обрані місцевими жителями... Ми не повинні втрачати можливість публічно визнавати індіанське лідерство» (с. 26). Сьогодні особлива увага приділяється налагодженню співпраці між корінними народами та представниками інших національностей, які мешкають у Канаді. Зокрема, до активної роботи залучають молодь, яка є виразником потреб та інтересів громад корінних народів (A chosen Journey. Indigenous Partnership Report, 2019).

Хоуторн у «Дослідженні сучасних індіанців Канади» 1967 р. подає детальний опис системи освіти корінного населення періоду інтеграції та різних видів шкіл для освіти корінних жителів. Дослідник зауважує, що в залежності від підпорядкування місцевим/ провінційним/ федеральним органам управління освітою, а також у результаті історичних особливостей розвитку освіти, станом на 1967 р. існували такі школи для освіти корінних жителів як релігійні, федеральні та інтегровані школи (Hawthorn, 1967).

Релігійні школи (*англ.* denominational schools) – це школи для освіти корінного населення, що існували з часів місіонерів і були відкриті представниками певних релігійних конфесій, а також знаходились у підпорядкуванні відповідних релігійних громад. Такі школи було засновано задовго до ухвалення Закону про індіанців і до взяття відповідальності за освіту корінного населення федеральним урядом країни. Станом на кінець 60-их рр. ХХ ст. релігійними школами для освіти корінного населення управляли чотири основні релігійні громади: римо-католицька, англіканська церква, пресвітерія та об'єднана церква. Федеральний уряд виділяв певний грошовий грант відповідно до кількості учнів, що навчалися у школі, а церковні громади

відповідали за місцеве управління та повсякденне функціонування таких шкіл (Hawthorn, 1967).

Федеральні школи (*англ.* federal schools) утворені внаслідок укладання угод між федеральним урядом та корінними народами Канади, відповідно до положень Закону про індіанців, згідно з яким федеральний уряд несе відповідальність за освіту корінних жителів країни. Наприкінці 60-их рр. ХХ ст. у Канаді почали функціонувати три різновиди федеральних шкіл:

- денні школи, що функціонували на території резервацій і забезпечували освіту лише для дітей, що проживали на території цієї резервації. Діти відвідували школу в день і проживали в сім'ях з батьками;
- школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей з неблагополучних родин, а також для дітей корінних жителів із віддалених районів країни, які проживали і навчались у таких школах; ці школи служили також школами-хостелами для дітей, що відвідували загальноосвітні школи провінції/ території;
- школи-лікарні для дітей, які потребують тривалого лікування чи перебування у санаторії. Такі навчальні та оздоровчі заклади, які приймають не лише дітей шкільного, але й дошкільного віку, а також дорослих. У 1961-1962 рр., за свідченням Хоуторна (Hawthorn, 1967), 263 особи були зараховані і отримували освіту у таких школах.

Інтегровані школи (*англ.* integrated schools) – це загальноосвітні школи провінцій та територій Канади, які з початком розвитку політики освітньої інтеграції почали приймати на навчання дітей корінних жителів (Thomas, 1972).

До кінця 60-их рр. ХХ ст. у Канаді сформувалася складна система управління освітою корінного населення, ієрархічну структуру якої зображено на *Рис. 2.3*.

Як бачимо з *Рис. 2.3*, найвищим органом управління освітою корінного населення Канади був Департамент освіти Відділу у справах індіанців федерального уряду Канади (*англ.* Department of Education of the Indian Affairs Branch), який умовно поділяв територію країни на сім шкільних регіонів: провінції східного узбережжя Канади (Новий Брансуїк, Нова Шотландія, Острів

принца Едварда), Квебек, Онтаріо, Саскачеван, Манітоба, Альберта, Британська Колумбія. Своєю чергою, ці регіони поділялись на декілька територій. Коли кількість територій зростала, утворювався новий район, до якого належали три-чотири території. Британська Колумбія, наприклад, поділялась на п'ять районів і десять територій.



**Рис. 2.3. Ієрархія управління освітою корінного населення Канади в кінці 60-их рр. XX ст.**

Кожен адміністративний регіон очолював регіональний директор (*англ.* regional director), який призначався на посаду Відділом у справах індіанців і представляв інтереси федерального уряду Канади, координував роботу підлеглих йому управителів освіти, разом з регіональним управителем освіти (*англ.* regional school superintendent). Якщо регіон поділявся на території, регіональний управитель освіти мав у підпорядкуванні управителів шкільних районів (*англ.* district school superintendent). Вони відповідали за впровадження в дію освітньої політики Департаменту у справах індіанців. Обов'язки регіонального управителя освіти та управителів шкільних районів зводились в основному до забезпечення умов для інтеграції індіанських дітей у загальноосвітні школи, а також для підтримання діяльності різних видів шкіл

для освіти дітей корінного походження, які живуть у віддалених районах країни та нагляду за їхнім ефективним функціонуванням.

Якщо регіон був представлений одним шкільним районом – регіональному управителю освіти підпорядковувались територіальні управителі (*англ.* agency school superintendent). 40% обов'язків регіонального управителя освіти складали адміністративні справи, 40% часу займало відвідування шкіл; 20% – консультації учнів корінного походження, які відвідували загальноосвітню школу провінції чи території. Територіальні управителі мали у підпорядкуванні директорів шкіл, які безпосередньо керували роботою школи та вчителів (Leslie, 1999).

У результаті інтеграційних процесів, система управління освітою корінного населення стала інтегруватись у систему управління шкільною освітою Канади, тому до кінця ХХ ст. багато освітніх організацій провінцій / територій Канади перебравли на себе повноваження управляти системою освіти корінних жителів країни. Система освіти корінного населення цього періоду охоплювала й численні органи управління загальною шкільною освітою Канади, зокрема, місцеві шкільні ради, церковні громади, батьківські комітети тощо. Хоуторн (Hawthorn, 1967) зауважує, що за рахунок бюрократії та великої кількості посадовців, які займаються освітніми питаннями корінного населення країни, у системі освіти корінного населення виникають численні адміністративні проблеми, пов'язані із подвійною відповідальністю у керуванні освітою. Серед них, зокрема, конфлікт інтересів нижньої та середньої ланок управління системою освіти корінного населення країни, професійна кваліфікація освітян, що займають управлінські посади, опір інтеграційним процесам зі сторони церковних громад, різке зростання кількості індіанського населення та коштів на їхню освіту тощо (Hawthorn, 1967).

Дослідження історико-педагогічних джерел періоду інтеграції (Thomas, 1972), (Weaver, 1994), (Raptis, 2008) свідчать, що реформування освіти корінного населення цього періоду було зосереджене на питаннях управління освітою, реорганізації механізмів фінансування, підвищенні рівня успішності

учнів, однак змістовий компонент навчально-виховного процесу залишався незмінним – продовження освітньої політики асиміляції корінного населення у канадському суспільстві. Характерною особливістю асиміляційних процесів цього періоду є те, що з кінця 40-их рр. ХХ ст. освітяни наголошують на громадянських правах та обов'язках корінних жителів – освіта розглядається як така, що допоможе представникам корінного населення стати достойними громадянами Канади. У 1950 р. Відділ у справах індіанців федерального уряду Канади був переведений у підпорядкування Департаменту імміграції та громадянства Канади (*англ.* Department of Immigration and Citizenship of Canada). Інтегрована освіта, на думку федерального уряду Канади, давала дітям корінного походження рівні права та однакові можливості навчатись у тих самих навчальних закладах, а відповідно, рівні шанси для досягнення успіху.

Характерною ознакою періоду інтеграції є звернення уваги на культурні відмінності корінного населення та підвищення інтересу федерального уряду до історичної та культурної спадщини корінних жителів країни. Незважаючи на те, що в цей період не було розроблено спеціальних навчальних програм для вивчення історії, традицій і звичаїв корінних жителів, вагомим досягненням у розвитку освіти стало те, що федеральний уряд визнав важливим збереження їхніх культурних атрибутів.

Концепція освіти представників корінних народів Канади у період інтеграції не передбачала ізоляцію його від суспільства і проживання у резервації, як у період асиміляції, а ставила за мету інтегрувати корінне населення у канадське суспільство. «Під терміном «інтеграція» індіанців ми маємо на увазі їхнє повне залучення до економічної та соціальної життєдіяльності Канади, з одночасним збереженням певних культурних ознак, таких як пошана до власного походження, знання своєї історії, збереження традицій, знання рідної мови...» (Hawthorn, 1967; с. 34).

Важливим поступом у розвитку освіти корінного населення Канади є те, що у період інтеграції значно змінюється ставлення освітян і представників федерального уряду до батьків. Їх більше не розглядають як перешкоду на



шляху до освіти дітей, а визнають важливість їхньої участі в ефективному освітньому процесі. У 1962 р. Міністр імміграції та громадянства Е. Ферклоу (E. Fairclough) зауважила: «... замість того, щоб забирати дітей від батьків, ми прагнемо допомогти батькам покращити умови проживання та взяти на себе усю батьківську відповідальність за виховання дітей» (Milloy, 1999; с. 197).

З метою залучення батьків до освітнього процесу та підвищення їхнього інтересу до освіти дітей, у 1956 р. було утворено декілька шкільних комітетів, до складу яких входили батьки та представники спільноти корінних жителів. Хоуторн у «Дослідженні сучасних індіанців Канади» називає такі шкільні комітети «ембріонами індіанських шкільних рад», оскільки вони стали початком індіанського шкільного самоврядування, а відповідно, і децентралізації у системі освіти корінного населення Канади. Метою діяльності таких комітетів було допомагати у повсякденному функціонуванні шкіл, зокрема нагляд за учнями під час обідніх перерв, організація транспортування, догляд за шкільними приміщеннями, організація позакласної роботи, спортивних змагань тощо. Архівні статистичні дані свідчать, що до 1971 р. на території Канади існувало 184 таких комітети. Батьки «... мали можливість висловлювати свою думку та подавати пропозиції шкільній адміністрації щодо освіти їхніх дітей» (Hawthorn, 1967; с. 40). Хоча залучення батьків корінного походження в освітній процес було вагомим позитивним зрушенням в системі освіти корінного населення Канади, такі комітети не розширювали своїх повноважень. Федеральний уряд та уряд провінції чи території, у якій розташовувалась школа, і надалі продовжував утримувати централізований контроль над освітньою політикою корінних жителів, особливо у галузі складання навчальних програм та управління освітою.

Залучення представників корінного походження до освітніх процесів неодноразово привертало увагу політиків, однак не знайшло яскравого виявлення у період інтеграції. Зауважимо, що децентралізована канадська система шкільної освіти, яка функціонувала у період інтеграції та існує й до сьогодні, передбачає функціонування шкільних рад (*англ.* school boards) –

місцевих органів управління освітою, члени яких обираються із місцевих жителів району публічним голосуванням на термін від 2 до 4 років. Шкільна рада управляє школами, що знаходяться на території цього шкільного району, кількість яких може бути різною – від декількох до більше ста шкіл. Відповідно до законодавства, «...на посаду члена шкільної ради може балотуватись громадянин Канади, якому виповнилось 18 років, та який є жителем цього шкільного району і який проживав на його території не менше ніж шість місяців до передбаченої дати проведення виборів» (Магдач, 2013; с. 123). Угоди, які укладались між федеральним урядом та шкільними радами щодо переведення учнів корінного населення у загальноосвітні школи системи шкільної освіти Канади не містили положень про представництво корінного населення у шкільних радах чи про можливість балотуватися до складу її членів. Головним чинником було те, що корінне населення не сплачує місцевих податків, частина яких іде на розвиток освіти району, а, отже, не може представляти інтереси шкільного району у шкільній раді. Деякі шкільні ради запрошували представників корінного населення на свої засідання як радників, інші – консультувались з певних питань з представниками шкільних комітетів. Однак, оскільки шкільні ради були і є важливими органами управління освітою, це значно обмежило участь корінного населення в інтеграційних освітніх процесах, а також знизило їхню зацікавленість політикою інтеграції в цілому та можливість впливати на управління освітою своїх дітей (Raptis, 2008).

Саме в цей період канадські політики, високопосадовці та освітяни починають звертати увагу на культурні особливості корінних жителів. З'являються перші доповіді про важливість розробки спеціальних навчальних програм для освіти дітей корінних жителів, особливо для учнів молодших класів. «Проблеми, з якими стикаються діти індіанського походження у загальноосвітніх школах, пов'язані із мовними та культурними відмінностями. Діти індіанського походження мають такі ж здібності до навчання, як і всі інші діти, однак вони повинні вчитись більше... Найкращим вирішенням цієї

проблеми буде зарахування дітей індіанського походження у загальноосвітні школи провінцій із раннього віку» (Hawthorn, 1967; с. 37).

Усвідомлюючи труднощі, які переживають діти, що змалку розмовляють іншою мовою і те, що академічна успішність значно залежить від рівня володіння іноземною мовою, уряд почав виділяти кошти на розвиток урядових програм вивчення державних мов – англійської в англосовних провінціях і французької – у провінції Квебек. Ці програми вивчення державних мов передбачали розробку нових навчальних програм, удосконалення існуючих та розробку нових навчальних матеріалів, дослідження методики викладання англійської та французької як другої іноземної мови, підтримку та заохочення учнів тощо. З 1962 р. з метою полегшення процесу інтеграції, відповідно до постанови Департаменту, усі учні корінного походження кожного дня повинні були мати додаткові пів години занять для вивчення державної мови (Weaver, 1994).

За моніторингом прогресу учнів із вивчення державних мов наглядав спеціальний державний службовець – регіональний мовний наглядач (*англ.* regional language supervisor), який також допомагав дітям подолати мовні бар'єри. Крім цього, в окремих провінціях та шкільних районах були створені додаткові умови для вивчення державної мови. Наприклад, у провінції Квебек у школі Марії та Рестігуш (*англ.* Maria and Restigouche) місцева шкільна рада організувала для дітей дошкільного віку програму французькою мовою. Таким чином, діти, які розпочнуть навчання у першому класі, будуть ознайомлені із французькою мовою, що, відповідно, полегшить їхнє подальше навчання і підвищить академічну успішність.

Аналіз історико-педагогічної літератури з проблематики дослідження (Raptis, 2008), (Johnston, 1995) свідчить про двояке ставлення корінних жителів до політики освітньої інтеграції. Хоуторн (Hawthorn, 1967) зауважує, що існують численні доповіді 60-их рр. ХХ ст. та повідомлення про те, що батьки учнів в загальному позитивно сприйняли процеси освітньої інтеграції, особливо завдяки рівноправному ставленню до їхніх дітей на рівні з іншими учнями.

Однак, з іншого боку, дослідник зауважує наявність опозиції щодо інтеграційних процесів з боку певних корінних народів, які виступають за повільні її темпи, вважаючи, що інтеграція сприятиме повній втраті національної ідентичності (Hawthorn, 1967).

Проведене дослідження свідчить, що реформування освіти у період інтеграції було зосереджене на отриманні педагогічних результатів, а саме – успішності учнів, а не на збереженні їхньої культурної ідентичності. Департамент ініціював дослідження існуючих навчальних програм та матеріалів, у результаті якого було вилучено зі шкіл ті навчальні матеріали, що були образливими чи містили зневажливе ставлення до корінного населення. Однак, як показує проведене дослідження подальшої політики федерального уряду, не було вжито заходів щодо розробки нових навчальних програм та внесення додаткових матеріалів про культурну спадщину корінного населення, історію, особливості їхнього світосприйняття, традиції, звичаї до змісту навчальних програм загальноосвітніх шкіл Канади.

Значні реформування у період освітньої інтеграції були пов'язані із професійною діяльністю вчителів. Як відомо, «... збільшення у школах кількості вчителів, які є представниками корінного населення, є визначальним фактором для покращення результатів навчальних досягнень учнів, і для заохочення учнів, і батьків до співпраці з учителем» (Голуб, 2012; с. 107). Саме тому у цей період федеральний уряд Канади починає більше звертати увагу на кваліфікацію вчителів.

У школи для освіти корінних жителів починають наймати на роботу педагогів, які мають сертифікат вчителя відповідної провінції/ території. Цей процес супроводжувався певними труднощами. Заробітна плата вчителів у різних школах для освіти дітей корінного походження значно відрізнялась. Наприклад, учитель у провінції Альберта, який працював у школі для освіти дітей корінного походження, міг заробити на 1000 доларів в рік більше, ніж в індіанській школі в провінції Нова Шотландія. Це призвело до відтоку кваліфікованих вчителів у центральну частину Канади. Інші проблеми

охоплювали недосконале законодавство щодо захисту прав вчителів. Наприклад, якщо вчитель загальноосвітньої школи з провінції Альберта переходив на роботу у школу для освіти дітей корінного походження, він повинен був відмовитись від пенсійного плану. Окрім цього, незважаючи на покращення роботи шкіл для освіти дітей корінного походження, було важко змінити суспільний імідж шкіл, що складався упродовж років. У тогочасному суспільстві працювати в школах для освіти дітей корінного населення вважалось неprestижним заняттям, оскільки ще п'ять років тому будь-хто міг викладати у таких школах. Відповідно, вчителі зі стажем роботи і репутацією не виявляли бажання втратити соціальний статус у суспільстві (Johnston, 1995).

Хоча заміщення вакантних посад вчителів у школах для освіти дітей корінного населення було тривалим і нелегким процесом, до кінця 60-их рр. XX ст. близько 90% усіх учителів, які працювали у школах для корінного населення, були сертифікованими. У 1961-1962 рр. загалом у системі освіти корінного населення працював 121 вчитель індіанського походження, що становило менше ніж 10% загальної кількості всіх учителів (Hawthorn, 1967).

З метою подолання міжкультурних конфліктів у відносинах дітей корінного походження з дітьми некорінного походження, вчителів загальноосвітніх канадських шкіл заохочують до вивчення індіанської культури, самобутності, традицій, специфіки історії розвитку індіанських народів. «Існує особливо гостра потреба вчителів з необхідною освітою для викладання у школах, в яких більшість дітей індіанці чи метиси... Мовні та культурні особливості, що відрізняють ці групи від домінантного канадського суспільства, вимагають спеціально підготовлених педагогів ...» (Hawthorn, 1967, с. 39). У зв'язку з цим, наприкінці 60-их рр. XX ст. в університетах Канади при факультетах освіти, які готували майбутніх педагогів, були організовані спеціальні літні курси з соціології, антропології, психології, історії індіанських народів (Waller, 1965). Федеральний уряд сприяв також підготовці педагогів корінного походження, виділяючи їм на освіту спеціальний грант. Такі вчителі, отримавши сертифікат вчителя відповідної провінції/ території,

могли працювати як у школах для освіти дітей корінного походження, так і в загальноосвітніх школах системи шкільної освіти Канади.

Згідно з даними історико-педагогічних джерел (Raptis, 2008), (Barman, Heebert, & McGaskill, 1987) успішність політики інтеграції корінного населення у загальноосвітні школи провінцій / територій Канади у різних регіонах країни була різною. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що в деяких школах діти корінного походження легко пристосовувались до оточення, а в інших – стикались із расизмом, зневажливим ставленням, що, своєю чергою, негативно впливало на успішність навчання. У більшості літературних джерел знаходимо повідомлення про те, що дітям корінного походження було важко інтегруватись у колектив школи та відповідного їм класу.

В одному зі звітів про результати політики інтеграції у 1953 р. директор католицької школи на острові Ванкувер зауважив: «... наші індіанські учні приєдналися до діяльності... та були приязно прийняті білими хлопцями. Не було помічено жодних ознак дискримінації. Однак, вони [учні корінного походження] тримались окремо від інших учнів і обирали собі друзів серед своїх і гуртувалися разом під час обідніх перерв» (Milloy, 1999; с. 224).

У доповідях, представлених Департаменту громадянства та імміграції, часто зустрічаються повідомлення про важкий процес адаптації, який довелось проходити учням корінних жителів, відсутність яскраво вираженої мотивації до навчання, беземоційність, важкодоступність, низький рівень знань у порівнянні з їхніми ровесниками у загальноосвітніх школах тощо. «Було очевидно, що з цими дітьми погано поводитись у попередніх навчальних закладах. Вони у більшості випадків прибували зі шкіл-інтернатів без адекватної академічної підготовки, їхня успішність була сповільненою через прогули, хвороби чи складні домашні умови ...» (Milloy, 1999; с. 224).

Про негативний досвід інтеграції свідчать і спогади учнів, що пережили ці події. Ось спогади одного з них: «... інтеграцію було важко пережити. Я був у сьомому класі, коли нас почали перерозподіляти у загальноосвітні школи в місті. До нас відразу почали ставитись як до індіанців, але було ще друге тавро

– нас перевели зі школи-інтернату, тобто ми були індіанцями нижчого класу. Цей стрес було важко пережити. Мої оцінки знизилися, почуття самооцінки знизилось, навчання стало тягарем ...» (Haig-Brown, 1988, с. 20).

Оскільки учні не мали відповідної бази знань, вони значно відставали у навчанні, проявляли загальну апатію, недостатність інтересу до навчального процесу, небажання навчатись, а часто, у результаті низької успішності їх навіть виключали зі школи. Зокрема, у 1984 р., у школі м. Гай Рівер (High River) провінції Альберта, повідомлялось про те, що навесні, з наближенням випускних екзаменів, неспокій серед учнів корінного походження особливо зростає. Деякі учні втекли зі школи, інші подали прохання про відрахування зі школи і поверталися додому. Одну дівчинку забрали зі школи батьки у стані нервового зриву. Після складання екзаменів кількість учнів корінного походження ще більше знизилась. Лише 18 учнів здали випускні екзамени середньої школи, решта 29 були відраховані, втративши можливість отримати повну середню освіту (Milloy, 1999).

У результаті активної соціально-культурної та освітньої політики федерального уряду Канади, до кінця 70-их рр. XX ст. майже 60% дітей корінних жителів Канади відвідували загальноосвітні школи провінцій / територій країни.

Кульмінаційним моментом освітньої політики інтеграції стала Заява уряду Канади щодо політики індіанців (*англ.* Statement of the Government of Canada on Indian Policy), яку поширили під назвою Біла доповідь (*англ.* White Paper) у 1969 р. (Government of Canada, 1969). Уряд наголосив, що його «політика повинна зводитись до повної, добровільної та антидискримінаційної участі осіб індіанського походження у життєдіяльності канадського суспільства... Роль залежних повинна змінитись на роль рівноправних ...» з повним залученням корінного населення у канадське суспільство (Government of Canada, 1969; с. 3).

У цьому документі йшлося про повну інтеграцію дітей корінного населення в існуючі системи шкільної освіти провінцій і територій Канади,

ухвалення необхідних законів щодо скасування спеціального статусу індіанців у суспільстві, ліквідацію Департаменту у справах індіанців, анулювання Закону про індіанців, делегування повноважень та відповідальності за забезпечення прав корінного населення від федерального уряду до провінцій / територій Канади і таким чином повне вирішення проблеми індіанців у Канаді.

Отже, період інтеграції у 1948-1969 рр. став важливим етапом еволюції освіти корінного населення Канади, під час якого розпочалися ґрунтовні реформи, спрямовані на залучення та активну участь корінних народів у життєдіяльності канадського суспільства.

#### **2.4. Особливості розвитку освіти корінних народів Канади (1969 р. – дотепер)**

З кінця 60-их рр. ХХ ст. починається новий період розвитку освіти корінного населення, пов'язаний із кардинальними змінами у розвитку освітньої політики корінних жителів. Про це свідчить аналіз науково-педагогічних праць (Morgan, 1998), (Nguyen, 2011), (Taylor, & Daigle, 2007), урядових документів (Senate Committees Directorate, 2011), (Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2017), конституційних актів (Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982); документів, доповідей та постанов громадських та суспільно-політичних організацій, що пропагують інтереси корінних жителів країни (Assembly of First Nations, 1972, 1991), (Inuit Tapirit Kanatami, 2014), (BC Aboriginal Child Care Society, 2003), (Native Women's Associations of Canada, 2017) тощо.

У попередньому параграфі йшлося про те, що результати політики освітньої інтеграції, не зважаючи на позитивні зрушення в освіті корінних жителів, не приносили очікуваних позитивних результатів. Очевидно, що закриття шкіл-інтернатів та переведення учнів корінного походження у загальноосвітні школи провінцій і територій Канади призвели до виникнення низки інших проблем.



Наприкінці 60-их рр. ХХ ст. уряд уповноважив спеціальний Комітет у справах індіанців (*англ.* Standing Committee on Indian Affairs) провести дослідження стану тогочасної освіти корінних жителів. Результати дослідження були оприлюднені у парламенті 22 червня 1971 р., основні положення якого були наступними:

- 96% учнів корінного походження відраховували зі шкіл у зв'язку з неуспішністю, в наслідок чого вони не отримували повну середню освіту. Цей показник був в чотири рази вищий за середній показник відрахувань учнів на території усієї Канади;
- середній показник безробіття серед чоловіків становив 50%, а у деяких поселеннях досягав критичної межі – 90%;
- підручники з історії Канади містили численні неточності щодо представлення інформації про внесок корінних народів у культурно-історичну спадщину країни;
- дослідження виявили раннє відставання в успішності дітей, причиною якого були мовні та культурні відмінності учнів корінного походження, які прогресували у молодших та середніх класах школи;
- менш ніж 15% вчителів отримували спеціальну педагогічну підготовку щодо викладання у полікультурних класах, та лише 10% з них розуміли мову корінних жителів;
- більшість батьків корінного походження не були проінформовані про мету переведення їхніх дітей зі шкіл-інтернатів до шкіл провінцій та територій Канади (Widdowson, & Howard, 2013).

Отже, наприкінці 60-их рр. ХХ ст. постала гостра необхідність у подальшому реформуванні освіти корінних жителів, яке б охоплювало: визначення філософських засад освіти, визначення конкретних цілей та завдань освіти корінних жителів, розробку спеціальних навчальних програм та навчання педагогів з метою ознайомлення з культурними та мовними особливостями корінних жителів, налагодження комунікації з батьками учнів корінного походження тощо.

Саме в цей час зростає і зацікавлення корінних жителів освітніми проблемами та освітою своїх дітей. Починають з'являтися перші громадські об'єднання спільнот корінних жителів, які відстоюють власні інтереси. Лідери корінного населення та різноманітні громадсько-політичні організації починають привертати увагу щодо необхідності кардинального реформування освітньої політики. На їхню думку, інтеграція як освітня політика не змогла принести позитивних результатів, оскільки корінні жителі не були залучені до цього процесу. Не зважаючи на високий рівень децентралізації управління системою освіти Канади в цілому, освіті корінних жителів притаманна була централізація, оскільки усі рішення приймалися федеральним урядом Канади, а учні, батьки, громади корінних жителів не брали участі в прийнятті освітніх рішень.

Одними із перших корінних жителів, хто привернув увагу до необхідності їх залучення до освітніх реформ, були індіанці. У 1969 р. лідери декількох індіанських громад, утворили Національне індіанське братство (*англ.* National Indian Brotherhood) – організацію, яка у 1982 р. була перейменована в Асамблею перших націй (*англ.* Assembly of First Nations), і яка функціонує і до сьогодні.

У 1972 р. освітній комітет Національного індіанського братства оприлюднив доповідь «Індіанське управління освітою індіанців», яка була представлена тогочасному міністру у справах індіанців та розвитку півночі Ж. Кретьєну (J. Cretien). Доповідь, вперше опублікована у 1972 р., переглянута і доповнена у 2001 р., визначає такі основні положення філософії освіти корінних народів Канади: гордість за себе, розуміння своїх співвітчизників, життя в гармонії з природою (Assembly of First Nations, 1972). З цього часу починається активна кампанія щодо надання корінним жителям права управляти власною освітою (Widdowson, & Howard, 2013) – період, який можна назвати періодом «індіанського управління освітою індіанців» (*англ.* Indian control of Indian education).

Пропонуємо детальніше дослідити основні положення доповіді «Індіанське управління освітою індіанців» (Assembly of First Nations, 1972).

Передусім, лідери перших націй наголошували на тому, що освіта повинна розглядатись як підготовка до самостійного життя, що дає можливість брати участь у соціальному, політичному та економічному розвитку країни. Це також і спосіб передачі основних цінностей, які повинна знати й усвідомлювати кожна дитина. «Цінності, які ми хочемо передати нашим дітям, цінності, які роблять наш народ великим, не описані в жодній книжці. Вони в нашій історії, в наших легендах, в нашій культурі» (Assembly of First Nations, 1972; с. 2). Шкільна програма повинна бути продовженням культури батьківського виховання, зосередженого на принципах впевненості в собі, повазі до свободи особистості, щедрості, повазі до природи та мудрості, так як ці аспекти є невід'ємною частиною індіанського стилю життя. Оскільки існують глибокі розходження у поглядах та взаєморозумінні індіанців і вихідців з європейського континенту, що ускладнює співіснування народів, Національне індіанське братство для подолання цих розходжень пропонує міністрам освіти провінцій та територій доносити індіанську культуру до канадських школярів будь-якої раси та походження, наповнивши канадські навчальні програми та підручники відомостями про історію, самобутність та звичаї перших поселенців країни, наголошуючи на їхніх культурних атрибутах та неповторності.

За пропозиціями лідерів корінних жителів, освітня політика повинна бути спрямована на розвиток чотирьох основних аспектів освіти.

Перш за все, це отримання індіанцями юридичної відповідальності за провадження освіти нарівні з іншими жителями Канади. Оскільки 60% індіанців відвідує школи у різних провінціях та територіях, законодавство цих регіонів повинне містити ефективні закони, які б забезпечували представництво індіанців у всіх шкільних радах пропорційно до кількості індіанських учнів на території дії шкільної ради. Крім цього, права та інтереси корінних жителів в освіті повинні захищати різноманітні громадські організації та об'єднання представників корінного походження.

Наступним напрямом реформ повинен бути перегляд навчальних програм з метою охоплення та визнання цінності історії, культури, традицій та мов індіанських та інших корінних народів. Наприкінці ХХ ст. система шкільної освіти є абсолютно чужою для індіанських дітей. Внесок корінних жителів країни у загальнокультурну, економічну, політичну, наукову спадщину поданий у неправдивому світлі, а дуже часто взагалі ігнорується. Оскільки навчальна програма є основним інструментом передачі знань та формування світогляду школяра, на даний момент існує гостра необхідність саме у підручниках, які б, по-перше, наголосили на важливій ролі індіанських народів в історії Канади, по-друге, містили такий матеріал, який був би доцільним для читання школярам – жителям північних районів і резервацій, відповідав би дійсності. Запровадження предметів історії та культури корінних народів сприятиме розвитку національної гордості в учнів корінного походження та виховання поваги до них в учнів іншого походження.

Зміни, що повинні охоплювати навчальні програми, стосуються рідних мов корінних жителів. Внаслідок політики асиміляції та інтеграції рідні мови корінних жителів характеризуються поступовим вимиранням і все менша кількість представників молодого покоління володіє мовою предків. Це особливо характерно для мов корінних жителів північно-західних територій Канади. Кількість мовних носіїв мовної родини дене атабаської мовної сім'ї подано у Додатку Б. Тому для збереження мови як атрибуту національної самобутності народу повинні бути вжиті заходи – це, зокрема, навчання рідною мовою індіанців та навчання рідної мови індіанців, що, відповідно, передбачає розв'язання проблеми кваліфікованої підготовки викладацького складу.

Ще одним напрямом реформування системи освіти корінного населення, за пропозиціями лідерів перших націй, повинен бути розвиток викладацького складу, а особливе значення необхідно приділяти підготовці вчителів серед представників корінного походження. Натомість вчителі неіндіанського походження, що працюють з індіанськими дітьми, повинні опанувати основи їхньої рідної мови та розуміти і поважати культурну спадщину народів, дітей

яких вони навчають. Крім цього, шкільні системи провінцій і територій Канади потребують індіанських парапрофесіоналів (*англ.* paraprofessionals) – кваліфікованих осіб, які б допомагали індіанським дітям адаптуватись до нового незнайомого середовища та долати різноманітні стресові ситуації.

Четвертим напрямом реформ є покращення умов навчання та навчального забезпечення. Дуже багато шкіл у північних територіях та у резерваціях знаходяться у поганому технічному стані, що ускладнює навчальний процес. Федеральний уряд повинен звернути увагу на вирішення цього питання, збільшуючи фінансування шкіл (Assembly of First Nations, 1972). Ще одна з проблем освіти індіанців – це проблема інтеграції. Упродовж останніх десятиріч інтеграція індіанців у суспільство зводилась до закриття індіанських шкіл у резерваціях та переведення усіх учнів до інших шкіл, дуже часто навіть не зважаючи на протистояння батьків. Загалом, ні учні корінного походження, ані їхні батьки, ні навіть учні некорінного походження, школи та навчальні програми не були готові до такого активного процесу (Assembly of First Nations, 1972).

Отже, за пропозицією лідерів перших націй, освітня політика повинна охоплювати і налагодження комунікації між батьками учнів, що навчаються, та представниками системи освіти. Це передбачає своєчасне інформування про мету і завдання освітніх реформ, представлення конкретних планів дій, забезпечення зворотного зв'язку з батьками, а також роль батьків в освіті дітей тощо.

Документ «Індіанське управління освітою індіанців» мав велике значення для історії розвитку освіти корінного населення Канади, оскільки тут вперше наголошувались питання місцевого управління освітою корінними жителями та батьківської відповідальності за освіту дітей – явища, що існували у системі освіти провінцій і територій Канади упродовж століть, однак почали застосовуватись в освіті корінних жителів лише з 70-их рр. XX ст. (Kirkness, 2013).

У 1973 р. міністр у справах індіанців Ж. Кретьєн проголосив початок нових реформ у сфері освіти корінних жителів, в основу яких були покладені положення доповіді «Індіанське управління освітою індіанців». Однак, проведення освітніх реформ потребувало запровадження кардинальних змін у законодавчій базі країни. Як відомо, відповідно до канадської конституції, окремі провінції та території країни уповноважені приймати освітні закони та управляти системою шкільної освіти, однак за початкову та середню освіту корінного населення Канади на території резервацій відповідає федеральний уряд Канади. Це положення розділу 91 (24) Конституційного акту, ухваленого ще у 1867 р., згідно з яким федеральний уряд займається всіма справами індіанців, у тому числі й освітою.

Окрім цього, як було розглянуто у попередніх параграфах, у Канаді існує також Закон про індіанців (*англ.* Indian Act), Розділи 114-122 якого уповноважують Міністра у справах індіанців та розвитку півночі (*англ.* Minister of Indian Affairs and Northern Development) «відкривати, управляти та підтримувати діяльність шкіл для дітей корінних жителів» (Government of Canada, 1867), (Senate Committees Directorate, 2011). Проте, положення про освіту Закону про індіанців в основному зосереджуються на питаннях пропусків та відвідування школи і не встановлюють загальні орієнтири для напрямку розвитку освітньої політики чи стандарти якості освіти. Закон про індіанців також не містив положень про можливість відкриття шкіл корінними жителями, а також про місцеве управління освітою індіанцями чи їхніми спільнотами.

Отже, реформування освіти розпочалося із укладення нормативно-правових угод в освіті, які скасовують верховенство Закону про індіанців та централізацію управління освітою корінного населення федеральним урядом країни і визнають юридичні права корінних жителів щодо контролю та влади над освітньою діяльністю на місцевому рівні (Senate Committees Directorate, 2011).

Однією із перших таких угод була угода 1975 р., укладена у провінції Квебек, згідно з якою утворено один із перших органів місцевого управління освітою корінного населення у Канаді – шкільна рада Крі (*англ.* Cree School Board). Вона отримала широкі повноваження щодо управління освітньою діяльністю дітей спільноти Крі, зокрема визначення мови навчання, розвитку навчальних програм, найму на роботу вчителів та складання власного календаря шкільного року. Останній дав можливість дітям спільноти Крі брати участь у традиційних сезонах полювання та рибальства, що є важливою частиною культурної спадщини цього народу.

На сьогоднішній день шкільна рада Крі є потужним органом місцевого управління освітою зі значним бюджетом (що у 2009 р. становив близько 116778918 доларів) і управляє початковою, середньою та професійною освітою спільноти. Умови угоди дозволяють також впровадження у навчальну програму предметів історії народу Крі, економіки Крі, географії тощо. Шкільна рада Крі працює над відкриттям території, де б учні могли отримувати практичні навички полювання та готування пасток для тварин (*Senate Committees Directorate, 2011*).

Відповідно до законодавства у 1975 р. у провінції Квебек утворено місцевий орган управління освітою інуїтів – шкільну раду Катівік (*англ.* Kativik School Board). На сьогоднішній день шкільна рада Катівік займається освітніми питаннями 14 поселень у Нунавіку – північних територіях провінції Квебек, де проживають більш як 12000 інуїтів. Шкільна рада Катівік відповідає за забезпечення дошкільної, початкової, середньої шкільної освіти та освіти дорослих. Вона займається розробкою навчальних програм інуїтської, англійської та французької мовами, а також професійною підготовкою інуїтських вчителів. Як і шкільна рада Крі, шкільна рада Катівік підпорядковується законодавству провінції Квебек, а саме Освітньому закону для народів Крі, інуїтів та наסקапі (*англ.* Education Act for Cree, Inuit and Naskapi Native Persons) (*Senate Committees Directorate, 2011*).

Не зважаючи на те, що федеральний уряд пішов на зустріч представникам корінних народів та почав створювати умови для делегування повноважень управління освітою місцевим спільнотам корінних жителів, впровадження політики в дію супроводжувалось труднощами й непорозуміннями (Abele, Dittubner, & Graham, 2000).

У 1988 р. Асамблея перших націй (*англ.* Assembly of First Nations) видала ще один документ «Традиції та освіта: бачення майбутнього» (*англ.* Tradition and Education: Towards a Vision of the Future), який розроблено на основі «Індіанського управління освітою індіанців», однак акцентував увагу на дещо інших підходах до місцевого управління освітою. На відміну від «Індіанського управління освітою індіанців», у якому йшлося про делегування повноважень від федерального уряду спільнотам корінних жителів та утворення місцевих органів управління освітою корінних жителів на зразок шкільних рад провінцій / територій Канади, у документі «Традиції та освіта: бачення майбутнього» наголошувалось на самоуправлінні освітою як споконвічному праві корінних народів. У зв'язку з цим, висунуто пропозицію внести необхідні зміни у конституцію Канади, з метою закріпити право на самоуправління освітою корінних жителів. Подальші пропозиції включали утворення нових адміністративних структур на національному та провінційному рівнях, дослідження стилів навчання корінних жителів з метою підвищення рівня успішності, розробку нових культуровідповідних навчальних програм та формулювання довгострокових освітніх цілей. Особлива увага у цьому документі приділялась питанням фінансування освіти, а саме стабільності у надходженні ресурсів та наданні місцевим органам управління освітою корінних жителів права повністю розпоряджатись освітніми коштами (Assembly of First Nations, 1991).

У відповідь на пропозиції Асамблеї перших націй федеральний уряд країни доручив комітету на чолі з Дж. МакФерсоном (J. MacPherson) дослідити стан освіти корінних жителів країни, а результатом дослідження стала доповідь, оприлюднена у 1991 р. Дж. МакФерсон звертав увагу на недоліки в освітній



політиці федерального уряду країни, а саме на її поверхневості та відсутності чітко визначених цілей. Однією із основних рекомендацій було прийняття закону про освіту корінних жителів, який би чітко окреслював роль корінних жителів в розробці освітньої політики та регулював би управління освітою, визначав обов'язки й повноваження національних та провінційних органів управління освітою корінних жителів (MacPherson, 1991).

У 1992 р. у відповідь на пропозиції представників корінного населення та Дж. МакФерсона федеральний уряд країни виніс на всенародний референдум питання щодо внесення поправок до канадської конституції, які, серед багатьох інших поправок, містили положення про «...надання корінним жителям права на самоуправління на території Канади». Однак проект конституційної реформи, який увійшов в історію Канади як Шарлоттаунська угода (*англ.* Charlottetown Accord), не набрав більшості голосів і був відхилений канадцами (The Canadian Encyclopedia, 2013).

Прагнучи піти на зустріч пропозиціям та продовжити реформування освіти корінних жителів, уряд Канади у 1995 р. проголошує новий напрям освітньої політики щодо корінного населення, який отримав назву Політики самоуправління корінних жителів (*англ.* Aboriginal Self-Government Policy). В основу політики було покладено визнання права корінних народів на самоідентифікацію та ініціативу федерального уряду укладати угоди із представниками спільнот корінних жителів. Хоча перші такі угоди були укладені ще у 1975 р., політика самоуправління акцентувала увагу на важливості індивідуального підходу до освітньої політики кожної окремої спільноти корінних жителів, беручи до уваги унікальність мови, культури, традицій корінного народу та історію його розвитку (White, & Peters, 2013).

З 1995 р. було укладено декілька таких угод, зокрема Остаточна угода з народом Нісква (*англ.* Nisqua'a Final Agreement), Угода із урядом Анішаабе (*англ.* The Anishabe Government Agreement-in Principle), підписані у 1998 р., Угода про самоуправління індіанського народу Вестбенк (*англ.* the Westbank

Fist Nation Self-Government Agreement), укладена у 2003 р. (White & Peters, 2013).

Ще одна угода як свідчення децентралізації управління освітою корінного населення була підписана у 1998 р. у провінції Нова Шотландія між представниками федерального уряду Канади, представниками уряду провінції Нова Шотландія та представниками народу Мікмак. Угода мала назву Освітній закон Мікмак (*англ.* Mi'qmaq Education Act) і передбачала отримання контролю над освітою для 12 народів Мікмак загальною кількістю близько 12656 осіб. З моменту підписання Освітнього закону Мікмак положення Закону про індіанців втратили свою юридичну силу, а Освітній закон провінції Нова Шотландія набув другорядності для представників народів Мікмак. Таким чином, представники корінного населення отримали повний контроль над власною освітньою діяльністю.

Аналіз педагогічної та статистичної літератури щодо практичного втілення освітньої політики народами Мікмак дозволив встановити, що впровадження угоди в дію сприяло покращенню освітніх показників та підвищенню успішності учнів. Сім із десяти поселень народу Мікмак контролюють та управляють початковою й середньою освітою на території резервацій. У деяких з них, а саме у поселеннях Вагматкук та Ескасоні, було зафіксовано, що успішність учнів перевищила середній рівень учнівської успішності у школах, що управляються спільнотами корінних жителів на території усєї Канади (Senate Committee Directorate, 2011). У результаті реформи, у період з 2008 по 2012 р. кількість випускників школи серед народу Мікмак зросла на 17%, досягши 87% у 2012-2013 н.р. (National Post, 2014).

Усі ці угоди містять положення про делегування повноважень щодо управління дошкільною, шкільною початковою та середньою освітою окремим народам корінних жителів, включно із правом приймати освітні закони. Однак, як зауважують сучасні дослідники у галузі педагогіки, усі вищезазначені закони містять також принаймні одне положення щодо необхідності узгодження розвитку освіти корінних народів із освітніми стандартами провінції чи

території (McCue, 1999), (UNESCO, 2007). Такий підхід дещо відрізнявся від підходу, запропонованого Асамблеєю перших націй, відповідно до пропозицій якої, концепція самоуправління освітою повинна передбачати отримання повної юридичної, законодавчої та виконавчої влади над освітою дітей, з можливістю навчати їх будь-якими способами, методами та визначати власні освітні цілі й стандарти. На практиці ж нововведені моделі освітньої політики надавали представникам перших націй можливість керувати власною освітою, але в межах тих повноважень, які були делеговані їм федеральним урядом Канади (Fallon, 2012).

Цікавим, на нашу думку, є підхід до освітньої політики корінних жителів у провінції Британська Колумбія, у якій, як відомо проживає близько 200 корінних народів. Щоб уникнути необхідності укладати угоди із кожним корінним народом, уряд провінції запропонував Угоду про освітню юрисдикцію (*англ.* Education Jurisdiction Framework Agreement), укладену між представниками федерального уряду Канади, представниками уряду провінції Британська Колумбія та корінним населенням провінції у 2006 р.

Відповідно до цієї угоди прийнято Закон провінції Британська Колумбія про юрисдикцію перших націй в освіті (*англ.* First Nations Jurisdiction over Education in British Columbia Act), який передбачав делегування повноважень щодо управління школами, що знаходяться на території резервацій, зацікавленим у цьому процесі спільнотам корінних жителів. Закон також передбачав утворення Освітнього органу перших націй (*англ.* First Nations Education Authority), до складу якого входили б представники кожного з корінних народів, і який повинен був сприяти першим націям впроваджувати освітню політику в дію за трьома основними напрямками: сертифікація вчителів, сертифікація шкіл, складання навчальних програм та екзаменів. Необхідно зазначити, що на зразок угоди, укладеної у провінції Нова Шотландія, ратифікація Угоди про освітню юрисдикцію у провінції Британська Колумбія передбачала анулювання Розділів угоди 114-122 Закону про індіанців. Відповідальність за надання освітніх послуг у школах на території резервацій

знімається із міністра у справах індіанців і делегується корінному народу, що ратифікує цю угоду. Він несе відповідальність за початкову й середню освіту корінних жителів своєї спільноти (Senate Committee Directorate, 2011).

Реформування освіти корінних жителів у вигляді укладання тристоронніх угод триває ще й сьогодні в рамках Програми освітнього партнерства (*англ.* Education Partnership Program) і передбачає укладання партнерських угод між представниками перших націй, загальноосвітніми школами освітніх систем провінцій / територій Канади та Департаментом у справах корінного населення і розвитку півночі Канади (Education Partnerships Programs 2015-2016).

Як свідчать результати виконаного дослідження, делегування управління освітою місцевим органам управління освітою корінних жителів можливе лише за умови чисельності спільноти корінних жителів і, як правило, відбувається за ініціативи саме корінних жителів. Однак, як зазначалося у попередніх параграфах, у Канаді існує чимало спільнот корінних жителів, які проживають поза територією резервацій, а отже їхні діти відвідують загальноосвітні школи провінцій / територій Канади. У таких випадках представники корінних жителів підпорядковуються місцевим органам управління освітою – шкільним радам. У зв'язку з цим, ще однією особливістю сучасного періоду розвитку освіти корінних жителів є запровадження освітніх реформ, що ініціюються федеральним урядом Канади.

У провінції Манітоба розроблено План дій щодо освіти корінного населення у 2004-2007 рр. (*англ.* Aboriginal Education Action Plan). У провінції Саскачеван у 1995 р. розпочато імплементацію Політики розвитку освіти індіанців та метисів від дошкільного навчального закладу до 12 класу школи (*англ.* Indian and Metis Education Policy from Kindergarten to Grade 12). У провінціях Альберта та Онтаріо розроблено документи, що мали однакову назву: Напрямки розвитку освітньої політики першій націй, метисів та інуїтів (*англ.* First Nations, Inuit, Metis Education Policy Framework), що вийшли відповідно у 2002 р. та 2007 р. (White, & Peters, 2013). Усі ці ініціативи започатковано з метою залучити батьків та громади корінних жителів до участі

в освіті їхніх дітей та піднести рівень успішності учнів – представників корінних народів.

Дослідження сучасного періоду розвитку освіти корінних народів Канади дозволило виокремити ще одну прикмету – тенденцію до об'єднання різних спільнот корінних жителів в межах одного народу та розробку єдиних навчальних програм, в основу яких покладено його національну ідентичність (Titley, & Miller, 1982).

У 2006 р. Організація Інуїтів у складі Канади (*англ.* Inuit United with Canada), що представляє інтереси інуїтів провінцій Квебек, Ньюфаундленд та Лабрадор, територій Юкон та Нунавут оголосила про започаткування загальної стратегії розвитку національної інуїтської освіти. У 2008 р. створено Національний комітет з питань освіти інуїтів (*англ.* National Committee on Inuit Education), який займається питаннями білінгвальної освіти, мобільності учнів/батьків, розробкою навчальних програм для інуїтів, збором, обробкою та обміном інформацією, дошкільною освітою тощо (Senate Committees Directorate, 2011).

У 2011 р. комітет оприлюднив Національну стратегію розвитку освіти інуїтів (*англ.* First Canadians, Canadians First: the National Strategy on Inuit Education), яка містила десять основних рекомендацій для покращення системи освіти інуїтів, зокрема:

- залучення батьків до системи шкільної освіти інуїтів;
- підготовка кваліфікованих лідерів (вчителів, директорів шкіл, їхніх заступників, науковців тощо) у системі освіти інуїтів;
- підвищення кількості білінгвальних освітніх програм та білінгвальних працівників освітнього сектору (які досконало володіли б інуїтською мовою та однією із державних мов Канади – англійською чи французькою);
- залучення інвестицій у розвиток дошкільної освіти інуїтів, розвиток мовних гнізд (*англ.* language nests);

- покращення системи загальної шкільної освіти інуїтів шляхом розробки навчальних програм та матеріалів, орієнтованих на інуїтів, та мовних ресурсів інуїтутської мови;
- покращення надання послуг учням, яким необхідна додаткова підтримка, (залучення медичних та соціальних працівників);
- створення програми для підвищення рівня успішності інуїтів у професійній освіті;
- відкриття університету для інуїтів;
- розробка уніфікованої системи інуїтського письма;
- оцінювання успіху усієї системи освіти інуїтів, проведення прикладних досліджень з метою визначення перспектив подальшого розвитку системи освіти інуїтів (National Committee on Inuit Education, 2011).

Кінцевою метою розвитку національної системи шкільної освіти інуїтів є підготовка білінгвальних дітей, які володіють інуїтутською мовою і принаймні однією із офіційних мов Канади, і які мають необхідні знання, вміння і навички, щоб сприяти розвитку канадського суспільства у XXI ст.

Отже, результати виконаного дослідження свідчать, що впродовж останніх років уряди провінцій і територій Канади активно впроваджують зміни в освітній політиці, спрямовані на максимальне залучення корінних жителів в освітній процес, адаптацію та перегляд навчальних програм з метою охоплення історії, культури та самобутності місцевих народів. Значна увага приділяється також професійному навчанню вчителів, представників корінних жителів країни, а також обізнаності вчителів некорінного походження із культурно-історичною специфікою корінного населення Канади.

Вивчаючи сучасний період розвитку освіти корінного населення Канади з метою прогнозування її подальшого поступу, дослідники прогнозують декілька шляхів розвитку освітньої політики. Наприклад, Уайт та Пітерз (White, & Peters, 2013) розглядають два можливі шляхи розвитку освіти корінних жителів.

Перший з них ґрунтується на свободі вибору в умовах ринку освітніх послуг, що передбачає надання батькам, що є представниками корінного

населення, можливості обирати школи для своїх дітей. Відповідно до цього підходу, школи пропонують освітні послуги, а учні та батьки є клієнтами, що їх використовують. Цей підхід передбачає наявність конкуренції, а, відповідно, сприятиме покращенню діяльності шкіл з метою залучення якомога більшої кількості учнів (White, & Peters, 2013). Відповідно, школи з низькими результатами успішності учнів будуть втрачати клієнтів та, зрештою, змушені будуть вживати заходи для покращення якості навчально-виховного процесу або ж їх закриватимуть.

Один із прихильників цього підходу, Дж. Річардз (J. Richards), у дослідженні, виконаному в рамках науково-дослідної роботи Інституту С. Д. Хова, пропонує чотири можливі шляхи покращення освіти, в основу яких покладено закон попиту й пропозиції:

- послаблення меж шкільних районів і сприяння учнівській мобільності, за допомогою надання батькам можливості обирати школу для своїх дітей (як відомо, в Канаді існують чітко встановлені межі шкільних районів і діти зобов'язані відвідувати школу, на території шкільного району якої вони проживають);
- відкриття окремих шкіл, управління якими здійснювали б корінні жителі спільноти;
- відкриття шкіл-магнітів для освіти дітей корінного походження;
- збільшення у загальноосвітніх школах кількості ресурсів, які б допомагали учням корінного походження у навчанні (Richards, 2006).

Серед цих чотирьох пропозицій, найважливішою, як зауважує Річардс (Richards, 2006), є перша. На думку дослідника, батькам дітей корінного походження необхідно надати можливість обирати школи. Більшість шкіл, що знаходяться на території шкільних районів, у яких проживають учні корінного походження, характеризуються критично низькими результатами середнього рівня успішності. Таким чином, навіть кращі учні мають дуже мало шансів покращити свої знання. Такі школи часто розташовані в районах, де проживають сім'ї, дохід яких є нижче середнього. Найчастіше сюди важко

залучити кваліфіковані педагогічні кадри, оскільки досвідчені вчителі та кваліфіковані управлінці не виявляють бажання працювати в таких школах. За умов існування конкуренції в шкільній освіті, ця ситуація може змінитись на краще, оскільки школи працюватимуть над власним престижем та прагнутимуть досягти позитивних результатів (Richards, 2006).

Серед можливих труднощів розвитку освіти відповідно до закону попиту й пропозиції дослідник зазначає: по-перше, труднощі в організації безперешкодної мобільності учнів, оскільки багато спільнот корінних народів проживають у віддалених та гірських місцевостях країни, що утруднює організацію транспортування до та зі школи. Іншою причиною є труднощі, пов'язані із наявністю достовірної інформації щодо діяльності шкіл. Чимало науковців стверджують, що результати провінційних стандартних тестувань, які використовують для оцінювання успішності учнів, не завжди є об'єктивним критерієм оцінювання діяльності самої школи (White, & Peters, 2013).

Інший можливий шлях розвитку освіти корінного населення Канади, на думку Уайта та Пітерза (White, & Peters, 2013), ґрунтується на застосуванні націоналістичного підходу, що полягає у наданні представникам корінного походження повного контролю над управлінням освітньою діяльністю. Такий підхід заснований на національних традиціях батьківської відповідальності за освіту дітей у спільнотах корінних жителів, а також відповідальності самих спільнот, що відображено в документі «Індіанське управління освітою індіанців». Основним предметом обговорень та дискусій політиків є ступінь контролю над освітою та відносини між федеральним урядом країни, урядами провінцій і територій Канади та місцевими органами управління освітою у вигляді спільнот корінних жителів. Відповідно до цього підходу, організації, що представляють корінні народи, повинні взяти на себе відповідальність за освіту усіх без винятку жителів корінного походження, які проживають як на території резервацій, так і поза її межами. Іншою особливістю підходу є те, що освіта розглядається не лише як засіб отримання кредитів, формування й розвитку умінь і навичок з метою подальшого працевлаштування, але і як засіб



передачі культурних цінностей корінних народів, відродження мови, історії, культурних традицій (White, & Peters, 2013).

Як свідчать сучасні педагогічні джерела, залучення корінних жителів до управління освітніми процесами, що почалось на початку 70-их рр. ХХ ст., призвело до позитивних зрушень у функціонуванні системи освіти корінного населення, серед яких варто зазначити: покращення відвідування шкіл; удосконалення змісту навчальних програм; збільшення кількості осіб, що здобули середню освіту; розвиток освітніх програм для дітей раннього дошкільного віку; запровадження програм для освіти дорослих; навчання рідних мов корінних жителів, збереження їхньої культурної спадщини тощо.

Відповідно до націоналістичного підходу Асамблея перших націй проводить численні переговори із федеральним урядом Канади з метою забезпечення постійного надходження фінансових ресурсів для розвитку освіти. Крім цього, організація наголошує на необхідності розробки систем оцінювання освітньої діяльності на місцевому, провінційному та державному рівнях. Опоненти цього підходу, в основному, наголошують на відсутності чітких механізмів звітності про управлінську діяльність в освіті спільнотами корінних жителів, а також пропонують прийняття закону про освіту жителів корінного походження, який би встановив чіткий розподіл повноважень у сфері освіти.

Поряд із дослідженнями та пропозиціями організацій представників корінного населення Канади та праць науковців щодо подальших перспектив розвитку освітньої політики корінного населення країни, федеральний уряд країни у 2008 р. оголосив власну ініціативу щодо реформування освіти перших націй (*англ.* Reforming First Nation Education Initiative). Ініціатива передбачає впровадження двох програм: Програми учнівської успішності перших націй (*англ.* First Nations Student Success Program) та Програми освітнього партнерства (*англ.* Education Partnership Program) (Indigenous and Northern Affairs Canada, 2017).

Програма учнівської успішності перших націй (*англ.* First Nations Student Success Program) передбачає підвищення рівня грамотності та математичних здібностей учнів у системі обов'язкової дошкільної, початкової та середньої загальної освіти корінних жителів на території резервацій, а також сприяє запобіганню дострокового вибуття учнів зі шкіл. Програмою передбачено фінансування розробки та імплементації планів підвищення рівня учнівської успішності, проведення оцінювання навчальних досягнень учнів та визначення рівня їхньої успішності.

Вже за декілька років реалізації цієї програми в системі освіти корінного населення Канади відбулися позитивні зміни. У 2010 р. у провінції Нова Шотландія школи для освіти корінного населення народу Мікмав Кінаматневей (*англ.* Mi'kmaq Kina'matnewey) уклали партнерську угоду із університетом Св. Франсіса Хав'єра (*англ.* Saint Francis Xavier University) про професійну сертифікацію вчителів математики. Програма, що передбачала не лише повторення математичних прикладів і задач, але й навчала ефективній методиці викладання математики, набула широкої популярності і серед вчителів некорінного походження. Підвищення професійного рівня вчителів сприяло підвищенню учнівської успішності. Наприклад, згідно з даними, середні показники успішності з математики у школах корінних жителів у порівнянні із минулими роками збільшились на 1,4% (Aboriginal Affairs and Northern Development Canada, 2012). Окрім професійного розвитку вчителів, в рамках Програми учнівської успішності перших націй відбуваються різноманітні заходи для зацікавлення учнів у навчанні та використання культурної спадщини корінних жителів у навчальному процесі. Наприклад, учні шкіл для корінного населення провінції Квебек, окрім теоретичного опанування зоології у класах, мають змогу відвідати спеціальні акваріуми для вирощування лосося, а також самостійно розпізнавати та збирати цілющі рослини. У провінції Онтаріо педагоги Керв Лейк Школи для Перших Націй (*англ.* Curve Lake First Nation School) започаткували індивідуальні заняття із учнями, що мають проблеми з грамотністю. Результатом такої діяльності було підвищення рівня

успішності учнів на 20% (Aboriginal Affairs and Northern Development Canada, 2012). Програма освітнього партнерства (*англ.* Education Partnership Program) передбачає продовження практики укладення тристоронніх угод між організаціями корінних жителів Канади, міністерствами освіти провінцій та територій Канади й федеральним урядом (Департаментом у справах індіанців та розвитку півночі), а також сприяє налагодженню спілкування між цими урядовими структурами (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Аналізуючи сучасний стан освіти корінних жителів Канади, можна стверджувати, що федеральний уряд використовує різноманітні підходи щодо розвитку освітньої політики корінних жителів, оскільки у системі освіти Канади можна прослідкувати ознаки як націоналістичного підходу, так і закону попиту й пропозиції на ринку освітніх послуг. Однак, перевага все ж таки надається останньому (White, & Peters, 2013).

Сучасна освіта корінних жителів Канади функціонує і розвивається в рамках освітніх систем провінцій і територій Канади відповідно до Пан-національної стратегії розвитку освіти «Освічена Канада 2020» (*англ.* Learn Canada 2020), укладеної Радою міністрів освіти Канади (*англ.* Council of Ministers of Education, Canada) (Learn Canada 2020, 2008). Одним із основних пріоритетів розвитку освіти, відповідно до цієї стратегії, є навчання впродовж життя (Барабаш, 2013), а саме такі його складові як: освіта та розвиток у ранньому дитинстві (*англ.* early childhood learning and development), система загальної шкільної освіти (*англ.* elementary to high school systems), професійна освіта (*англ.* postsecondary education), навчання, розвиток умінь і навичок дорослих (*англ.* adult learning and skills development).

### **Висновки до другого розділу**

У Розділі 2 «Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади» розглянуто чотири історико-педагогічні періоди розвитку освіти корінних жителів Канади.

Перший період (з найдавніших часів до 1620 р.), характеризується встановленням та розвитком народної педагогіки корінних жителів. З'ясовано, що основну роль у передачі знань, умінь і навичок молодшим поколінням відігравали батьки, родичі, люди похилого віку, а також вся спільнота корінних жителів. Навчально-виховний процес передбачав участь дітей в усіх видах діяльності, які виконувались дорослими. В основу навчання та виховання були покладені принципи духовності, природовідповідності, культуровідповідності, експериментальності, народності, виховання у праці, активності дитини. Встановлено, що основними методами виховання і навчання цього періоду були практичні методи (навчально-продуктивна праця, імітація дій дорослих), наочні методи (демонстрації певних видів трудової діяльності, спостереження) та словесні методи (пояснення, роз'яснення, бесіди та розповіді у вигляді легенд, що мали моральний характер). Навчання у народній педагогіці корінних жителів охоплювало чотири аспекти: ментальний, духовний, фізичний та емоційний, які розглядались як одне ціле.

З 1620 по 1948 рр. триває період асиміляції в освіті корінних жителів, який умовно був поділений нами на два підперіоди. Перший з них, клерикальний (1620-1820 рр.), пов'язаний із приходом європейських першопоселенців, серед яких освітніми питаннями займалися представники релігійних громад (францисканські монахи, єзуїти, монахині ордену Св. Урсули). Вони навчали корінних жителів французької та англійської мови, християнської етики, викладали основи ведення сільського господарства. Водночас, представники релігійних громад пропонували європейський підхід до організації навчально-виховної діяльності, заснований на дисципліні, покорі вчителю, заучуванні текстів на пам'ять, тому такий підхід не приносив позитивних результатів.

Особливістю другого підперіоду, що отримав назву агресивної асиміляції (1820-1948 рр.), стало відкриття спеціальних шкіл-інтернатів для дітей корінних жителів, які повинні були проживати і навчатись у цих школах. Основною метою перебування дітей в таких школах була повна заміна рідної культури

корінних жителів на іншу, європейську. Це супроводжувалося жорсткою мовною політикою, викоріненням традицій, застосуванням фізичних покарань тощо. Особливістю освіти цього періоду є централізація управління освітою федеральним урядом країни.

Третій період (1948-1969 рр.) – інтеграції, передбачав поступове закриття шкіл-інтернатів та переведення дітей корінного походження у загальноосвітні школи провінцій та територій Канади з метою інтегрування дітей корінних жителів у канадське суспільство та подолання расових розбіжностей, а також врегулювання нормативно-законодавчої бази як юридичної основи цього процесу. З'ясовано, що недоліками політики інтеграції були: односторонність і непродуманість політики, відсутність умов для адаптації учнів корінного походження в загальноосвітніх школах провінцій і територій Канади, відсутність необхідної кількості освітніх ресурсів, програм, кваліфікованих вчителів, обізнаних з культурою корінних жителів, які б розуміли потреби дітей, знали і поважали їхню мову, релігію, світогляд, особливості традиційного способу життя.

З 1969 р. розпочався сучасний етап розвитку освіти корінних жителів, характерними особливостями якого є делегування повноважень управління освітою спільнотам та організаціям корінних жителів, залучення батьків, учнів та представників громад до освітнього процесу, розробка матеріалів та навчальних програм, які б охоплювали мови, традиції, історію корінних народів, врегулювання законодавчої бази управління освітою шляхом укладання партнерських угод між федеральним урядом, урядами провінцій і територій та представниками корінних народів.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Zapotichna 2015, Zapotichna, 2016, 2016a, 2016d, 2019; Мукан, & Запотічна, 2016a, 2016b, 2018c; Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018a.

## РОЗДІЛ 3

### ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ

#### 3.1. Освіта та навчання у період раннього дитинства

В основі якісної освіти будь-якої країни світу є освіта та навчання у період раннього дитинства, оскільки саме вона формує підґрунтя для подальшого цілісного розвитку особистості, забезпечує умови для повноцінного, своєчасного, різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості (Ковшар, 2013). Упродовж ранніх років життя дитини формуються не лише передумови, але й провідні риси особистості, які визначатимуть поведінку людини і її діяльність протягом усього життя. Перший досвід дитини значно впливає на подальше навчання та академічні показники успішності.

У Канаді, як і в інших країнах світу, особливу увагу приділяють розвитку освіти та навчання у період раннього дитинства (від народження до 6 років) (Мукан, & Барабаш, 2014). Навчально-виховні програми дошкільних навчальних закладів засновані на всебічному розвитку соціальної, фізичної, когнітивної та емоційної сфери дитини. Як відомо, освіта та навчання у період раннього дитинства у Канаді забезпечується низкою державних та приватних дошкільних навчальних закладів, які забезпечують догляд за дітьми у ранньому віці, а також інтегрованих програм раннього розвитку дітей, які батьки відвідують разом із дітьми тощо (Aboriginal Child Care Society, 2003).

На сьогоднішній день існує дуже мало досліджень щодо загальнонаціональної стратегії розвитку дошкільної освіти корінного населення Канади. Це пояснюється, з одного боку, високим рівнем децентралізації управління освітою, значною диверсифікацією корінного населення країни, коротким терміном існування програм дошкільного розвитку, спеціально

призначених для дітей корінних жителів, а з іншого – різноманітністю наявних досліджень, які відрізняються за критеріями, методологією та метою.

Розвиток освіти та навчання у період раннього дитинства у Канаді починає інтенсивно розвиватись лише недавно. Традиційно вихованням та навчанням дітей дошкільного віку займались сім'ї, приватні організації, благодійні релігійні установи та центри допомоги іммігрантам. Державних програм існувало дуже мало, переважно це були програми для малозабезпечених сімей, а дошкільна освіта на території усєї Канади не була обов'язковою. Наприкінці ХХ ст. обов'язкова дошкільна освіта була запроваджена лише в одній провінції Канади – провінції Новий Брансуїк (Procher, & Howe, 2000). Дослідники освіти та навчання у період раннього дитинства представників корінного населення зауважують, що федеральний уряд Канади розпочав активну освітню політику щодо освіти дітей корінних жителів лише наприкінці 80-их рр. ХХ ст., а перші освітні програми почали запроваджувати з середини 90-их рр. ХХ ст. (Greenwood, de Leeuw & Ngaroimata Fraser, 2007), (Greenwood, 2006). Серед них: Програма дитячих садочків дітей перших націй та інуїтів (*англ.* First Nations and Inuit Child Care Initiative), започаткована у 1994 р., Програма високого старту для дітей корінних жителів урбанізованих та північних територій (*англ.* Aboriginal Head Start Urban and Northern Initiative), запроваджена у 1995 р., а також Програма високого старту для дітей корінних жителів резервацій (*англ.* Aboriginal Head Start On Reserve), що функціонує з 1997 р. (Best Start Resource Centre, 2011).

Вивчення статистичних даних та педагогічних джерел дозволив виокремити певні особливості реалізації програм дошкільної освіти корінного населення Канади. Наше дослідження базується на загальнонаціональній стратегії розвитку освіти «Освічена Канада 2020» (Learn Canada 2020, 2008), доповідях федеральних та провінційних органів державної влади (Canadian Council on Learning, 2009), (Public Health Agency of Canada, 2012), статистичних дослідженнях, що відображають специфіку функціонування системи освіти Канади (Canada Census, 2011, 2016) доповідях організацій

представників корінних жителів (Native Women's Association of Canada, 2017), (BC Aboriginal Child Care Society, 2003), дослідженнях науковців щодо розвитку у Канаді освіти та навчання у період раннього дитинства (Procher, & Howe, 2000), (Friendly, Beach, & Turiano, 2002), (Anderson, Shinn, Fullilove, & Scrimshaw, 2003), (Moore, 2001) тощо.

Внаслідок історико-культурних особливостей розвитку країни, у Канаді кожна із провінцій і територій впроваджує власний підхід до розвитку освіти та навчання у період раннього дитинства. Не зважаючи на те, що в Канаді не існує єдиної уніфікованої національної стратегії розвитку освіти і навчання у період раннього дитинства, у ході дослідження було встановлено, що основні пріоритети освіти та навчання у період раннього дитинства є схожими у всіх регіонах країни і спрямовані на подолання бідності, допомогу батькам у догляді за дітьми та забезпечення дітям повноцінного розвитку з ранніх років життя. Обов'язкова дошкільна освіта у більшості провінцій і територій Канади починається з 5 років (тривалість перебування дитини у дошкільному навчальному закладі – пів дня) (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b). У провінції Онтаріо дошкільна освіта починається із 4 років і, в результаті нещодавніх освітніх реформ, займає повний робочий день. Окрім провінції Онтаріо, повний робочий день дошкільної освіти забезпечується у провінціях Нова Шотландія, Новий Брансуїк та Квебек. Обов'язкова дошкільна освіта дітей у Канаді реалізується за допомогою дитячих садочків (*англ.* kindergarden), що містяться у приміщеннях початкових шкіл, і на зразок шкільної освіти, є у підпорядкуванні урядів відповідних провінцій чи територій (Friendly, Beach & Turiano, 2002). Таким чином, уніфікація в межах децентралізації є характерною особливістю освіти на навчання корінних жителів країни у період раннього дитинства.

На сучасному етапі розвитку освіти корінного населення мають місце тенденції централізації. У 2002 р. федеральний уряд Канади проголосив курс на інтеграцію усіх освітніх програм раннього розвитку дітей корінного походження з метою оптимізації їх реалізації та створення єдиної стратегії

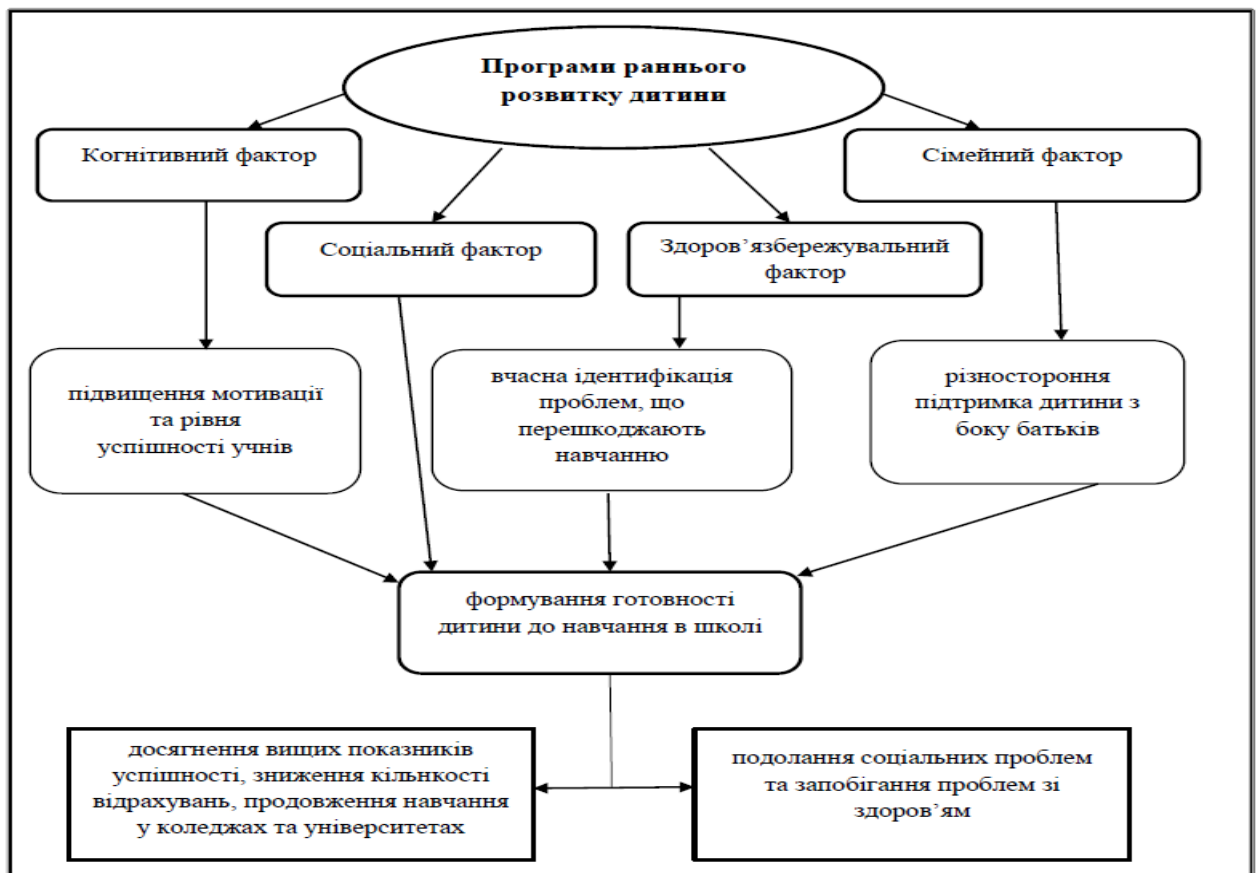


розвитку освіти дітей корінного походження у ранньому віці. З 2005 р. Головним органом інтеграції усіх програм було визнано Департамент у справах індіанців та розвитку півночі Канади (*англ.* Indian and Northern Affairs Canada) (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Згідно з даними переписів населення 2006 р. та 2011 р., відсоток дітей – представників корінного населення Канади, у порівнянні з рештою канадських жителів, активно зростає, особливо у західних провінціях країни та на її територіях (Canadian Council on Learning, 2009). Водночас, відповідно до статистичних досліджень, у Канаді 28% дітей корінного походження проживають у неповних сім'ях, 12% – не проживають із рідними батьками, 58% – проживають на межі бідності (Native Women's Association of Canada, 2017). Ці фактори значно перешкоджають повноцінному ранньому розвитку дітей. До цього додається низка інших соціальних факторів, таких як домашнє насильство, зловживання батьків алкоголем чи наркотичними речовинами тощо, які, своєю чергою, негативно впливають на показники освітньої діяльності. У спільній декларації міністрів освіти провінцій та територій Канади «Освічена Канада 2020» зазначається, що розвиток дитини у період раннього дитинства є одним із чотирьох основних компонентів неперервного навчання (Learn Canada 2020, 2008). Отже, забезпечення необхідних освітніх програм раннього розвитку дітей корінних жителів, а також надання можливостей для освоєння необхідних знань, умінь і навичок батькам для формування в дитини зацікавленості в освіті, стає одним із пріоритетних завдань системи освіти Канади на початку нового тисячоліття (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Результати виконаного дослідження свідчать, що сучасна система освіти і навчання у період раннього дитинства представників корінного населення Канади функціонує на основі інтеграції теоретичних та практичних засад системи раннього розвитку дітей Канади, а також з урахуванням соціальних, культурних та історичних особливостей корінних жителів країни (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

У ході дослідження встановлено, що в основу системи раннього розвитку дитини у Канаді, в тому числі і корінних жителів, покладено чотири основні фактори: когнітивний, соціальний, здоров'язбережувальний та сімейний (Anderson, Shinn, Fullilove, & Scrimshaw, 2003), (Krishnan, 2010). Кінцевою метою дошкільної освіти дітей представників корінного населення Канади є формування готовності дитини до навчання у школі, що, своєю чергою, сприятиме підвищенню рівня успішності та зниженню показників відрахування учнів, а також продовженню навчання шляхом здобуття професійної та вищої освіти. Окрім цього, позитивний досвід дитини у школі з раннього віку сприяє запобіганню низки соціальних проблем, таких як зловживання шкідливими речовинами, злочинність серед неповнолітніх тощо (Public Health Agency of Canada, 2012). Значення програм раннього розвитку дитини для подальшої освітньої діяльності відображено на *Рис. 3.1*.



**Рис. 3.1.** Значення програм раннього розвитку дитини для подальшої освітньої діяльності (Anderson, Shinn, Fullilove, & Scrimshaw, 2003).

Когнітивний фактор, що береться до уваги, передбачає підвищення інтелектуальних та когнітивних показників дітей раннього віку. Когнітивні теорії навчання є широко розповсюдженими у системах освіти західних країн і користуються особливою популярністю у Канаді та США. Вони наголошують на цінності пізнавальної діяльності учнів дошкільного віку і розвитку інтелектуальних здібностей у процесі пізнавальної діяльності. Відповідно до когнітивної теорії, навчання будується на основі власного досвіду дитини. Когнітивна психологія складає наукову основу дослідницького підходу до навчання, в рамках якого навчання проводиться з опорою на безпосередній досвід учнів, який вони набувають у процесі пошукової, дослідницької діяльності, активного освоєння навколишнього середовища і світу (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Соціальний фактор має на меті адаптувати дитину до соціуму та навчити її налагоджувати стосунки з іншими індивідами. Як відомо, соціальний та емоційний розвиток дитини починається від народження. Центри раннього розвитку дитини сприяють соціалізації особистості, забезпечуючи можливість дитині навчитись висловлювати свої почуття, ідентифікувати свої потреби, що сприяє розвитку мовлення, розвиває навички самостійності, що, своєю чергою, впливає на формування впевненості в собі, а також уможливорює формування і розвиток умінь спілкуватися із ровесниками та дорослими (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Здоров'язбережувальний фактор сприяє забезпеченню проведення регулярних медичних оглядів на базі школи, що дозволяють попередити проблеми зі здоров'ям, виявити відхилення у фізичному та психічному розвитку на ранніх стадіях, що можуть перешкоджати навчанню, та запобігти виникненню серйозних ускладнень у майбутньому. Спостерігаючи за повсякденною поведінкою дітей, кваліфіковані педагоги можуть вчасно ідентифікувати аутизм, проблеми мовлення та інші проблеми зі здоров'ям, вчасно звернутись у відповідні інстанції про надання необхідної допомоги (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Сімейний фактор передбачає забезпечення сприятливого середовища вдома, залучення батьків до активної участі в навчанні їхніх дітей. З цією метою організують зустрічі батьків з учителями, проводяться різноманітні інформативні тренінги, створюються робочі місця тощо. Залучення батьків до навчання дітей сприяє кращому розумінню культурного середовища дитини, її мови, походження, поведінки, способу мислення. Це, своєю чергою, допомагає педагогу у плануванні навчального процесу, а, з боку дитини, сприяє формуванню позитивного досвіду у навчальній діяльності з перших років життя (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

У ході дослідження освіти та навчання у період раннього дитинства було встановлено, що діти – представники корінного населення Канади мають два можливі варіанти для навчання. Вони можуть, за бажанням їхніх батьків, відвідувати дошкільні навчальні програми, що пропонуються урядами провінцій і територій Канади чи приватними закладами для усіх дітей дошкільного віку, або обирати спеціальні програми освіти та навчання у період раннього дитинства, створені спеціально для дітей корінного походження, які забезпечуються федеральним урядом країни. Програми освіти та навчання у період раннього дитинства, розроблені спеціально для корінних жителів, значно відрізняються від дошкільних освітніх програм, що пропонуються для решти дітей жителів Канади. Це проявляється в управлінні програмами, в програмній політиці, педагогічному колективі центрів, в особливостях навчальних програм тощо (Aboriginal Child Care Society, 2003).

У ході дослідження було виявлено, що федеральний уряд забезпечує впровадження трьох програм раннього розвитку для дітей корінних жителів: Програма високого старту для корінних жителів урбанізованих та північних територій (*англ.* Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities Program), Програма високого старту для жителів резервацій (*англ.* Aboriginal Head Start On Reserve) і Програма дитячих садочків для дітей перших націй та інуїтів (*англ.* First Nations and Inuit Child Care Initiative). Програми раннього розвитку для дітей корінного походження, як правило, повністю фінансуються

федеральним урядом та / чи місцевими організаціями корінних жителів і є безкоштовними (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Обидві програми високого старту мають спільні цілі та завдання, а саме – забезпечення якісної освіти, яка сприятиме відповідному розвитку дитини, а також створенню культуровідповідного середовища для розвитку культури, історії, рідної мови корінних жителів (Aboriginal Child Care Society, 2003).

Метою програм високого старту є надання можливості дітям розвивати впевненість, бажання до навчання, зацікавити їх проводити час серед ровесників; забезпечити підтримку батькам та сім'ям, щоб вони продовжували заохочувати дітей до розвитку та навчання (Запотічна, 2017b). Ці програми реалізуються урядовими Департаментами охорони здоров'я.

Програма дитячих садочків для дітей перших націй та інуїтів має дещо іншу мету – забезпечити догляд за дітьми з метою надання можливості батькам працювати повний робочий день і реалізується Міністерством людських ресурсів та розвитку навичок (*англ.* Human Resources and Skills Development Canada). У рамках програми функціонують дитячі садочки та група продовженого дня (до початку і після закінчення занять у школі) для дітей віком від 0 до 12 років, хоча пріоритет надається дітям від 0 до 6 років (Inuit Tapirit Kanatami, 2014). Програми високого старту у більшості випадків створені для дітей від 3 до 5 років (у деяких регіонах країни існують програми для дітей від 0 до 2 років). Обидві програми високого старту пропонують заняття для дітей три або чотири рази на тиждень з 9 до 12 години дня упродовж навчального року (з вересня до кінця червня).

Іншими спільними рисами програм є те, що в їх основу закладено такі положення:

- підтримка духовного, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку кожної дитини-представника корінного населення;
- підтримка батьків та опікунів як перших вчителів своїх дітей;
- залучення батьків до планування, розвитку, управління та оцінювання реалізації програми;

- визнання ролі та заохочення участі усієї родини у вихованні та навчанні дитини;
- залучення спільноти корінних жителів до реалізації програми на всіх її етапах, від планування до оцінювання діяльності;
- залучення та використання максимальної кількості наявних ресурсів з метою досягнення якомога вищих результатів (Public Health Agency of Canada, 2012).

Як бачимо, залучення батьків до освіти та виховання їхніх дітей має особливе значення, оскільки саме вони найбільше впливають на розвиток дитини з ранніх років життя. У рамках програми високого старту, що впроваджується у північних районах країни, педагоги уповноважені відвідувати дітей вдома, забезпечувати інформаційну підтримку батькам і надавати консультації щодо занять та ігор, які можна проводити з дітьми вдома. Інші програми пропонують навчальні семінари для батьків або ж спільні семінари для батьків і дітей. При деяких центрах створюються спеціальні консультаційні ради батьків, які здійснюють моніторинг діяльності центрів раннього розвитку дітей та програм для дітей корінного походження (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Основна відмінність у функціонуванні програм високого старту полягає у цільовій категорії корінного населення: Програма високого старту на території резервацій забезпечує дошкільну освіту дітям індіанського походження, в той час як Програма високого старту для корінних жителів урбанізованих та північних територій має на меті забезпечити розвиток дошкільної освіти для дітей індіанського походження, інуїтів і метисів. Серед інших відмінностей слід зазначити: різні урядові органи, що відповідають за впровадження програм (що пов'язано із розподілом повноважень між федеральним урядом та урядами провінцій / територій Канади), механізми фінансування програм та способи їх реалізації (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b). Відмінності між Програмами високого старту і Програмою дитячих садочків для дітей перших націй та інуїтів зображено у Табл. 3.1.

Як відомо, система освіти Канади характеризується високим рівнем децентралізації, а тому в освіті і навчанні у період раннього дитинства не існує єдиної національної навчальної програми. Педагоги системи дошкільної освіти розробляють власні навчальні програми відповідно до рекомендацій місцевих органів управління освітою та урядів відповідних провінцій і територій Канади, а також враховуючи потреби тих дітей, до якої культурної спільноти вони належать.

Таблиця 3.1

**Відмінності між Програмою високого старту для корінних жителів урбанізованих та північних територій, Програмою високого старту на території резервацій та Програмою дитячих садочків для дітей перших націй та інуїтів**

	<b>Програма високого старту для корінних жителів урбанізованих та північних територій</b>	<b>Програма високого старту на території резервацій</b>	<b>Програма дитячих садочків для дітей перших націй та інуїтів</b>
<b>Урядова організація, що відповідає за впровадження програми</b>	Агенство громадського здоров'я (англ. Public Health Agency)	Міністерство здоров'я Канади (англ. Health Canada)	Міністерство людських ресурсів та розвитку навичок (англ. Human Resources and Skills Development Canada)
<b>Цільова категорія корінного населення</b>	представники перших націй, метиси, інуїти	представники перших націй, що проживають на території резервацій	представники перших націй, інуїти
<b>Способи реалізації програми</b>	програма реалізується при центрах раннього розвитку дитини; близько половини проектів включають компонент відвідування дітей вдома	програма реалізується при центрах; близько однієї третини програм включає компонент відвідування дітей вдома з метою охоплення більшої цільової аудиторії	програма реалізується при центрах
<b>Фінансування програми</b>	проекти фінансуються з розрахунку на душу населення у певному регіоні; 40% програми	проекти фінансуються з розрахунку на душу населення у певному регіоні; 60% програми фінансується із	програма фінансується федеральним урядом та сім'ями корінних жителів; фінансування програм

	фінансується із федерального бюджету; укладаються угоди про додаткове фінансування із представниками спільнот корінних жителів.	федерального бюджету; існує чотири різні моделі фінансування в залежності від рівня автономії спільноти корінних жителів щодо розподілу виділених коштів.	федеральним урядом залежить від місця проживання сім'ї; у деяких віддалених районах сягає 90-100%.
--	---	---	--

Однією із основних вимог щодо центрів раннього розвитку дитини є наявність ліцензії міністерства освіти відповідної провінції чи території та дотримання вимог щодо забезпечення пропорційного відношення кількості педагогів до кількості дітей у центрі (наприклад, у провінції Онтаріо – це, відповідно, 1:5) (Public Health Agency of Canada, 2012).

Програми високого старту реалізуються за допомогою шести основних компонентів, а саме: освіта дітей; догляд за їхнім здоров'ям; розвиток культури та мови; здорове харчування; соціальна підтримка; залучення батьків та громади до навчально-виховного процесу (Nguyen, 2011). Усі шість компонентів є загальнонаціональними і покладені в основу розробки навчальних програм дошкільної освіти дітей корінного походження на території усієї Канади. Критерії оцінювання ефективності навчальних програм корінних жителів у дошкільних програмах високого старту поданий у Додатку Г.

Відсутність єдиної обов'язкової загальнонаціональної навчальної програми розвитку дітей корінного населення дошкільного віку відображає концепцію інклюзивного лідерства в системі освіти Канади. Це дає можливість місцевим громадам корінних жителів, педагогам та батькам, обрати оптимальний шлях для забезпечення культуровідповідного розвитку дітей, а також брати активну участь в управлінні та впровадженні освітніх принципів. Водночас, висока децентралізація та практика інклюзивного лідерства узгоджуються із політикою федерального уряду Канади щодо забезпечення самоуправління та самовизначення в управлінні освітою серед представників корінного населення (Public Health Agency of Canada, 2012).



Хоча нормативні документи програм розвитку освіти дітей-представників корінного населення не містять прямих посилань на конкретні педагогічні концепції та теорії, покладені в основу дошкільної освіти, аналіз програм й положень, висвітлених у документах уряду Канади показав, що програми раннього розвитку дитини для представників корінного населення найближчі за змістом до теоретичної концепції екологічних систем У. Бронфенбреннера (Public Health Agency of Canada, 2012). Відповідно до цієї концепції, екологічне середовище розвитку дитини складається із чотирьох тісно взаємопов'язаних між собою систем: мікросистеми – сім'ї дитини; мезосистеми – дитячого садочка, школи, сусідів, кварталу проживання; екзосистеми – громадських соціальних організацій; макросистеми – культурних звичаїв країни, цінностей (Москаленко, 2008).

Зв'язок дитини та оточення є взаємним: з одного боку оточення впливає на дитину, а з іншого – дитина на оточення. Відповідно до цієї теорії людина не може розвиватись в ізоляції, натомість на її розвиток впливає оточення, а саме сім'я, спільнота та суспільство. Теорія У. Бронфенбреннера набуває особливого значення у полікультурному канадському суспільстві, у якому на фоні європейської культури одночасно співіснують різноманітні етнічні спільноти. Отже, відповідно до теорії екологічних систем, програми раннього розвитку для дітей корінного населення у Канаді спрямовані на розвиток у дітей позитивного досвіду у навчанні, що реалізується за допомогою цільових видів діяльності на трьох рівнях: дитина, батьки / сім'я та громада (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Програми освіти та навчання корінних жителів у період раннього дитинства спрямовані на забезпечення дитині пізнавальної діяльності з ранніх років життя, а також здорове харчування та фізичний розвиток, що є необхідними елементами повноцінного розвитку дитини. За допомогою відповідних навчальних завдань, діти формують соціальні, емоційні, фізичні та когнітивні вміння і навички, що виступають підґрунтям для подальшої успішної шкільної освіти. Важливим компонентом програм раннього розвитку

дітей корінного населення, що відрізняє їх від інших програм, є культуровідповідність тій спільноті, у якій ці програми пропонуються. Діти, що беруть участь у програмі, розвивають усвідомлення національної та культурної ідентичності і гордість за власне походження, вивчають мову та культурні традиції власного народу. Культура відповідної спільноти покладена в основу навчальних програм, що проявляється у навчанні мови, традиційних пісень, легенд, церемоній, ігор, малюванні та інших мистецьких роботах дітей. Часто впровадженню програм сприяють старійшини – представники спільноти корінних жителів, які володіють багатим досвідом і знанням культури і допомагають педагогам у навчально-виховному процесі (Best Start Resource Centre, 2011). За допомогою взаємодії із педагогами та батьківської підтримки, діти розвивають впевненість у собі. Для дітей із особливими потребами програма забезпечує зв'язок із наявними громадськими організаціями (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Як відомо, важливим компонентом культурної спадщини будь-якого народу є його мова. Питанню збереження традиційних мов корінних жителів у Канаді надається особлива увага, оскільки ці мови знаходяться під загрозою вимирання. Недавнє дослідження, проведене канадськими вченими, показало вражаючі результати: передбачається, що із близько 70 мов корінних жителів Канади, лише 3 мови продовжуватимуть існування та будуть розвиватись (це мови крі, оджібвей та інуктітутська мова), решту – поступово зникатимуть у зв'язку із зменшенням кількості мовних носіїв (McIvor, 2006). Результати перепису населення 2006 р. свідчать, що лише 15% усіх дітей корінного походження вивчають рідні мови (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

У зв'язку з цим, важливе значення в освітніх програмах дітей корінного походження відводиться вивченню традиційних мов, що починає запроваджуватись в освітніх програмах періоду раннього дитинства та дошкільної освіти і продовжується в системі шкільної освіти. Сучасні дослідження у галузі педагогіки свідчать про те, що період раннього дитинства є найсприятливішим періодом для опанування іноземних мов, особливо для

формування білінгвальної особистості, оскільки діти здатні засвоювати набагато більше інформації, аніж у будь-який інший період життя людини (McIvor, 2006), (Мукан, & Шийка, 2012), (Mukan, Shyika, & Shyika, 2017).

Основним із методів вивчення мов є метод, який набув популярності в Канаді у вивченні державних мов – це метод мовної імерсії (*англ.* immersion), що передбачає інтенсивне вивчення іноземної мови шляхом «занурення» у іншомовне середовище та проведення занять лише іноземною мовою (Шийка, 2015). Метод мовної імерсії у програмах раннього розвитку дітей корінного походження вперше почав застосовуватись лише декілька десятиліть тому у Новій Зеландії і показав позитивні результати (McIvor, 2006).

Особлива увага щодо збереження мов корінних жителів приділяється урядом та організаціями корінних жителів провінції Британська Колумбія, у якій наявна найбільша кількість мов корінних жителів (близько 34 мов, що належать до восьми різних мовних груп та знаходяться під загрозою вимирання). З усіх мов, лише 5 мають носіїв віком до 15 років, а більшість з мов мають в середньому 50 мовних носіїв (Norris, 2003), (Poser, 2000).

Оскільки програма мовної імерсії передбачає наявність кваліфікованих педагогічних працівників, що вільно володіють іноземною мовою, якою проводиться навчання, виникають труднощі із забезпеченням відповідних педагогічних кадрів, адже педагоги не завжди вільно володіють мовою спільноти корінних жителів. Беручи до уваги специфіку мовної імерсії у Канаді був розвинений специфічний підхід до викладання мов корінних жителів, який отримав назву мовних гнізд (*англ.* language nests). Цей підхід був розроблений і вперше застосований в одному із дитячих садочків для дітей корінних жителів у м. Ендербі провінції Британська Колумбія і передбачав залучення батьків та старших представників спільноти корінних жителів до навчання тощо (Aboriginal Child Care Society, 2003).

Програми мовних гнізд для дітей корінного походження у провінції Британська Колумбія функціонують за індивідуально обраним графіком роботи та віковими обмеженнями. Деякі з них зараховують дітей на постійній основі

та приймають дітей віком від 6 місяців до 5-6 років, інші ж навчають дітей віком від 2-3 до 5-6 років, формуючи класи на початку кожного навчального року і слідуючи чітким навчальним (McIvor, 2006).

Програми мовних гнізд створюються за ініціативою батьків та допомогою місцевих організацій, а також фінансування уряду. Вчителями у програмах мовних імерсій, як правило, є представники корінного походження з педагогічною освітою, однак, вони не завжди вільно володіють рідною мовою жителів. Для цього до вчителя прикріплюють представника корінного населення, який вільно володіє рідною мовою. Співпрацюючи у класі, педагог відповідає за планування та впровадження різноманітних видів діяльності в дію, а пояснення та навчання проводить представник, що вільно володіє мовою корінних жителів. Демократизм та підтримка корінних жителів у канадській системі освіти проявляється і в тому, що не всі педагоги, що працюють в програмах мовних імерсій, володіють сертифікатом вчителя раннього розвитку дитини. Це пов'язано з тим, що у спільнотах корінних жителів дуже важко знайти людей, які б володіли сертифікатом та знали рідну мову. Тим не менше, канадський уряд усіляко сприяє розвитку програм та підтримує ініціативу вивчення рідних мов (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

Окрім мовних відмінностей, існують відмінності у культурі корінних народів та культурних цінностях канадського суспільства, в основу якого покладена європейська, а саме британська культура. Це проявляється у підході до виховання та навчання дітей. Наприклад, у сім'ях корінних народів особливе значення має надання дітям можливості самостійно експериментувати (наприклад, скочити з ганку на землю), у той час як у канадському суспільстві це вважається небезпечним і неприйнятним. У зв'язку з відмінностями у культурах корінних народів особливу увагу приділяють освіті педагогів, що працюють у програмах для корінних жителів. Як відомо, у Канаді за дошкільну освіту дітей відповідають педагоги раннього розвитку дитини (*англ.* early childhood educators). Для відображення специфіки навчання корінних жителів країни та забезпечення для них культуровідповідного навчання деякі коледжі

пропонують спеціалізацію – педагог раннього розвитку дитини корінного населення (*англ.* native early childhood educator), які отримують спеціальну підготовку щодо особливостей навчання та розвитку дітей корінних жителів (Best Start Resource Centre, 2011).

Вивчення традицій, культури та історії корінних народів є важливим елементом сучасної освіти як дітей корінного походження, що навчаються у навчальних закладах на території резервацій, так і всіх канадських дітей некорінного походження (Мукан, Миськів, & Запотічна, 2018b).

### **3.2. Шкільна освіта корінних народів Канади**

У ході аналізу особливих історичних та соціально-економічних факторів, що вплинули на розвиток освіти корінного населення (Watson, & Rayner, 1920), (Lomawaima, & McCarthy, 2006), (Reynher, 2015), було встановлено, що у Канаді шкільну освіту учні корінного походження можуть здобувати у школах, що розташовані на території резервацій чи поза її межами. Більшість загальноосвітніх шкіл, що розташовані на території резервацій, формально підпорядковуються федеральному уряду, а саме Департаменту у справах індіанців та розвитку півночі, а на практиці управління ними здійснюють місцеві спільноти корінних жителів (*англ.* band-operated). Станом на 2011 р. у Канаді існувало лише 7 шкіл, управління якими здійснював федеральний уряд Канади (Senate Committees Directorate, 2011). Школи, що розташовані поза територією резервацій, підпорядковуються міністерствам / департаментам освіти відповідної провінції чи території, у якій вони знаходяться, а на місцевому рівні управління ними здійснюють шкільні ради (Мукан, & Запотічна, 2018c).

У сучасній системі освіти Канади представники корінного населення мають можливість відвідувати:

– федеральні школи, що підпорядковуються Департаменту у справах корінного населення та розвитку півночі Канади (*англ.* Department of Aboriginal Affairs and Northern Development Canada);

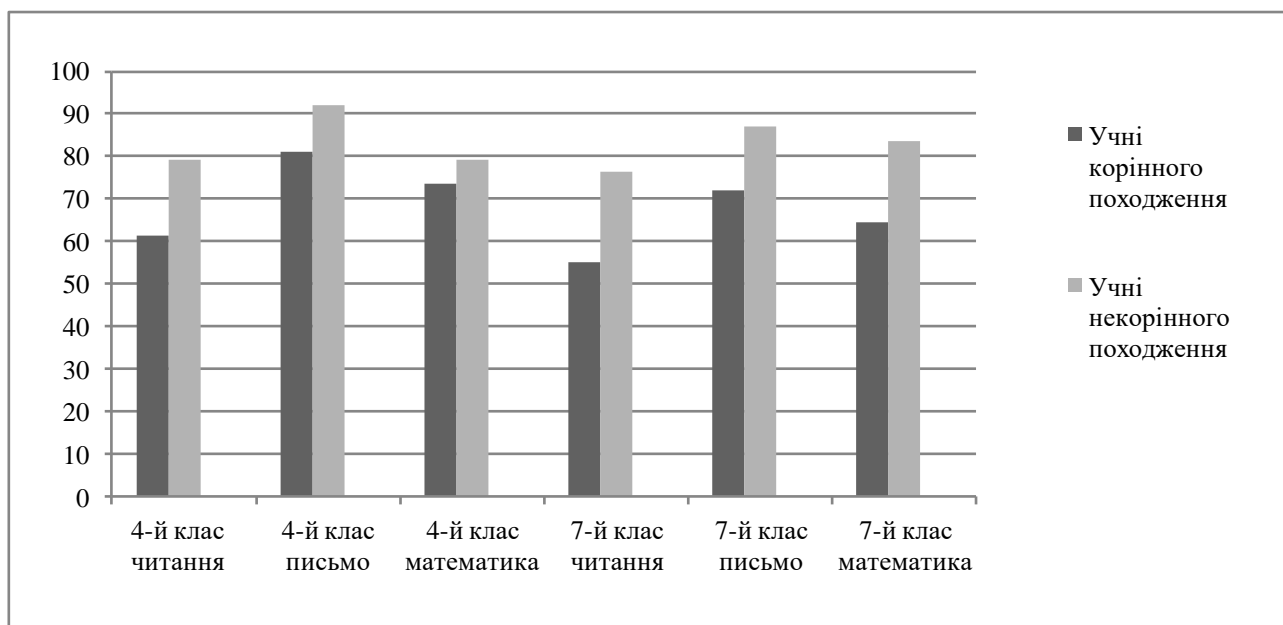
- місцеві школи, управління якими здійснюють окремі спільноти перших націй (*англ.* band-operated schools);
- загальноосвітні школи систем освіти провінцій / територій Канади (Senate Committees Directorate, 2011).

Дослідження сучасного стану шкільної освіти корінного населення Канади свідчить, що більшість учнів, що проживають на території резервацій, відвідують загальноосвітні школи провінцій / територій поза межами резервацій. Окрім цього, загалом у Канаді близько двох третин корінного населення проживає поза межами резервацій, діти яких теж відвідують школи провінцій / територій Канади. Ці дві третини корінного населення представлені метисами, невеликою кількістю інуїтів та близько половиною індіанців. Таким чином, з отриманих даних можна зробити висновок, що в середньому школи на території резервацій відвідує кожен п'ятий учень – представник корінного походження, а школи системи загальної шкільної освіти провінцій та територій Канади – решта чотири (Richards, & Scott, 2009). Менше ніж 2% дітей корінного походження відвідують сім шкіл, що знаходяться у підпорядкуванні федерального уряду Канади (Senate Committees Directorate, 2011).

Відповідно до даних Департаменту у справах корінного населення та розвитку півночі Канади, у досліджуваній країні функціонує близько 518 шкіл, якими управляють окремі спільноти перших націй. Щоб викладати у такій школі, вчитель повинен мати сертифікат вчителя провінції / території, у якій знаходиться школа, а навчальні програми повинні бути складені відповідно до загальних вимог Департаменту освіти провінції чи території та бути адаптованими з метою відображення культурних та мовних особливостей перших націй. Такі школи фінансуються частково регіональними освітніми фондами, створеними організаціями перших націй, а частково Департаментом у справах корінного населення та розвитку півночі Канади. У деяких випадках підтримка надається політичними організаціями перших націй та радами племен (*англ.* tribal councils), серед яких Рада племен Йоркстону (*англ.* Yorkton Tribal Council), Велика рада принца Альберта (*англ.* Prince Albert Grand

Council), Асоціація Ірокезів та спільних індіанців (*англ.* Association of Iroquois and Allied Indians), Федерація індіанських націй провінції Саскачеван (*англ.* Federation of Saskatchewan Indian Councils) тощо (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Незалежно від школи, яку відвідують учні корінного походження, на території усієї Канади прослідковується тенденція нижчого рівня успішності учнів корінного походження у порівнянні з їхніми ровесниками некорінного походження. Наприклад, у провінції Британська Колумбія середні показники тестувань успішності учнів корінного та некорінного походження за 5 років зображені на *Рис. 3.2*.



**Рис. 3.2. Середні показники результатів тестувань учнів корінного та некорінного походження у період з 2002-2003 по 2006-2007 н. р. у провінції Британська Колумбія**

Як бачимо з *Рис. 3.2*, різниця в успішності учнів корінного та некорінного походження чітко прослідковується не залежно від класу та навчальної дисципліни. Хоча провінція Британська Колумбія є єдиною провінцією Канади, що офіційно оприлюднює результати тестування успішності учнів, вказуючи їхнє походження, наявні урядові джерела (Senate Committees Directorate, 2011), (Canada Census 2012, 2016), (Indian and Northern Affairs Canada and Inuit Tapiriit Kanatami, 2006) та численні дослідження науковців (Raham, 2009), (Barman,

Heebert, & McGaskill, 1987), (Richards, & Scott, 2009), свідчать про те, що ця тенденція характерна для усієї Канади.

Розрив в успішності починається у початкових класах і збільшується у середніх класах загальноосвітньої школи, що стає причиною відрахувань чи отримання неповної середньої освіти. У зв'язку з цим, у сучасній системі шкільної освіти Канади одним із пріоритетів розвитку шкільної освіти корінного населення є заохочення учнів до підвищення успішності та здобуття повної середньої освіти (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Згідно з даними сучасних науково-педагогічних джерел (Althouse, 1950), (Vallerie, 2011), (Wotherspoon, 2002) на дострокове відрахування учнів-представників корінного населення впливає низка зовнішніх та внутрішніх факторів.

До зовнішніх факторів відносять соціальні та економічні фактори, що впливають на незакінчення школи. Це бідність, низький соціальний рівень життя, хвороби і стан здоров'я учнів-представників корінного населення, розташування шкіл у віддалених сільських районах, де традиційно діти допомагають батькам у фермерських роботах, а тому їх відвідування значно залежить від погодних умов та пори року. У системі освіти інуїтів зустрічаються випадки, коли діти не завершили навчання навіть у початковій школі. А тому лише 30% інуїтів продовжують навчання у старших класах середньої школи, щоб здобути повну середню освіту (Мукан, & Запотічна, 2017).

Чимало науковців звертають увагу на пряму залежність між батьківською зацікавленістю в освіті їхніх дітей та здобуттям середньої шкільної освіти (Мукан, 2013). У сім'ях, де батьки не є зацікавленими у навчанні дітей, учні більш схильні до прогулів навчальних занять, вживання алкоголю, антисоціальної поведінки. Відповідно, проблема освіти повинна передбачати розв'язання проблем соціально-економічного характеру: подолання бідності, покращення житлових умов, зменшення злочинності, покращення здоров'я дітей тощо (Мукан, & Запотічна, 2017).



Внутрішні фактори, що впливають на незакінчення школи, це фактори, що притаманні навчальному середовищу у школі. Серед них слід виокремити такі:

- недостатня підтримка учнів з боку педагогів та брак порозуміння з ними. Дуже часто при переході від дошкільної освіти у початкові класи школи чи з початкових класів у середню школу, учнів переводять в інші навчальні заклади і вони повинні долати далекі відстані. Окрім цього, у середній школі вони опиняються у класах із набагато більшою кількістю учнів і різними вчителями, які не завжди можуть приділити належну увагу кожному учневі і підтримати його. До цього додаються непоодинокі проблеми між самими учнями, що виникають на расовому підґрунті, конфлікти в межах класу тощо. У зв'язку з цим, для підвищення рівня успішності учнів-представників корінного походження першочерговим завданням є створення для них сприятливого, позитивного навчального середовища;
- велика різниця між знаннями та академічними досягненнями учнів-представників некорінного та корінного походження, що сприяє втраті мотивації до навчання останніх і незакінченні шкільної освіти;
- нестача адекватних навчальних матеріалів та програм підтримки навчання. Учні корінного походження часто навчаються з вчителями, які не завжди вміють ефективно застосувати навчальні методи до представників інших культур, а також не є вимогливими і мають низькі очікування. Часто учні корінного походження не отримують вчасної додаткової інтервенції у навчальний процес, не вміють самостійно застосувати ефективні методи навчання і способи засвоєння інформації, не отримують вчасної інформації про можливість подальшого розвитку, що могло би значно стимулювати їхнє навчання, а тому ще більше відстають;
- відсторонення від соціального життя у школі. Учні корінного походження найчастіше проживають у віддалених районах країни, а далекі відстані добирання до школи та зі школи, чіткий встановлений графік руху шкільних автобусів унеможливають налагодження соціальних контактів з іншими

учнями, а також перешкоджають залученню учнів до різних видів позашкільних видів діяльності, що значно знижує рівень зацікавлення в навчанні;

– незацікавлені батьки. Як відомо, батьківська зацікавленість сприяє значному підвищенню академічної успішності учнів. Серед факторів, які перешкоджають розвитку батьківської зацікавленості слід зазначити низький рівень доходів сім'ї, великі відстані до школи, недовіру шкільним управлінцям, мовні бар'єри, низький рівень освіченості самих батьків тощо (Raham, 2009).

Численні дослідження щодо покращення відвідування шкіл та підвищення мотивації корінних жителів Канади до навчання дозволили виокремити фактори, які сприяють здобуттю повної та неповної середньої шкільної освіти учнів-представників корінного населення (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Передусім, це запровадження у загальноосвітніх навчальних закладах культуровідповідних навчальних програм із вивчення історії, звичаїв, традицій та мови корінних народів. Іншим фактором, що, на думку дослідників, сприяє підвищенню рівня успішності учнів-представників корінного населення, є забезпечення продуктивних стосунків між учителями та учнями. Важливо наймати на роботу вчителів, які не лише володіють необхідними сертифікатами та кваліфікаціями, але й вміють створити конструктивне навчальне середовище, є уважними до потреб учнів і вимогливими у навчальній діяльності. Такі педагоги застосовують ефективні педагогічні підходи, вміють контекстуалізувати та індивідуалізувати навчання, використовують культуровідповідні навчальні ресурси, практичні завдання, групові методи навчання, забезпечують зворотний зв'язок, розвивають у дітей метакогнітивне мислення і самостійне навчання. У зв'язку з цим, для шкільних рад та керівництва шкіл важливо організовувати менторські програми для вчителів-початківців, надавати їм можливість професійного розвитку щодо освіти представників корінного населення. Школи також при можливості повинні наймати на роботу педагогів – представників корінного населення, які б

відповідали професійним вимогам кваліфікації та представляли позитивний приклад для учнів-представників корінного населення (Мукан, & Запотічна, 2017).

Виконане дослідження освіти корінного населення Канади свідчить, що підвищенню рівня успішності учнів-представників корінного населення сприяє реорганізація навчальних закладів та реструктуризація класів з метою зменшення кількості учнів. Реорганізація навчальних закладів пов'язана із утворенням нового навчального середовища спеціально для учнів корінного населення. Останніми десятиліттями особливого поширення у системі освіти Канади набуває повна реорганізація шкіл з метою утворення навчального середовища для корінних жителів. У зв'язку з цим, відкриваються спеціальні навчальні заклади для освіти представників корінного населення, які в західній науковій психолого-педагогічній літературі називають альтернативними школами (*англ.* alternative schools) (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Альтернативна освіта передбачає застосування низки підходів і методів навчання та викладання, які відрізняються від традиційної освіти, що існує у системі освіти країни. «Освітні альтернативи частіше ґрунтуються на різних філософіях, які відходять від основних стандартів у навчанні і вихованні» (Тітаренко, 2013, с. 45). У вітчизняних педагогічних колах найчастіше такий вид навчальних закладів називають авторськими школами (Побірченко, 2008).

У системі шкільної освіти Канади альтернативні школи почали з'являтися з 70-их рр. ХХ ст. і спочатку були приватними школами, які пропонували особливий філософський чи педагогічний підхід до навчально-виховної діяльності. З 80-их рр. ХХ ст. альтернативні школи розвиваються і в системі державної загальної шкільної освіти, це, зокрема, школи для обдарованих дітей, кооперативні загальноосвітні школи, у яких навчання пов'язується із практикою на робочому місці, школи для дітей з поглибленим вивченням мистецьких дисциплін тощо. У сучасній системі шкільної освіти Канади особливо швидко розвиваються чартерні школи (*англ.* charter schools), які керуються спеціальним документом – договором (*англ.* charter), що визначає

їхні права та повноваження, на відміну від традиційних загальноосвітніх шкіл, не підпорядковуються актам і директивам шкільних рад (Магдач, 2008), (Hanon, 2003), (Freedman, & MacMahon, 1997).

Ще одним поширеним видом альтернативних шкіл є школи-магніти (*англ.* magnet schools), які зараховують учнів на конкурсній основі та мають спеціально розроблені програми з поглибленим вивченням певних предметів чи груп дисциплін. Як свідчить їхня назва, передбачається, що така школа повинна притягувати до себе учнів, пропонуючи ті предмети, які є цікавими для учнів. Іншими поширеними видами альтернативних загальноосвітніх шкіл є школи Монтесорі, які характеризуються великою кількістю учнів у класі, в яких вони навчають одне одного; школи Ерроусміт для учнів з труднощами у навчанні; школи Волдорф, які зосереджуються на опануванні практичних видів діяльності, та багато інших видів альтернативних навчальних закладів (Мукан, & Запотічна, 2018). Основна відмінність альтернативних шкіл від загальноосвітніх навчальних закладів системи шкільної освіти Канади полягає у тому, що альтернативні школи зазвичай мають високий рівень автономності, а до управління ними залучені батьки, місцеві громади та / чи організації (The Canadian Encyclopedia, 2013).

Серед альтернативних навчальних закладів для освіти корінного населення, що існують в системі сучасної шкільної освіти Канади, слід виокремити школи-магніти «Діти землі» (*англ.* Children of the Earth), Ніджі Махвакwa (*англ.* Niji Mahwakwa) у м. Вінніпег провінції Манітоба, Чартерна школа Матері Землі (*англ.* Mother Earth Charter School) у м. Вабамун провінції Альберта, школи Оскаяк та Н'свакамок, розташовані відповідно у м. Саскатун провінції Саскачеван та м. Садбері провінції Онтаріо тощо. В управлінні ними беруть участь центри та організації корінних жителів. Провінція Онтаріо спонсорує 7 експериментальних проектів альтернативних шкіл в рамках допомоги учням здобувати повну загальну освіту. Альтернативні школи для корінного населення пропонують унікальне культуровідповідне навчальне середовище, спеціальні навчальні програми та навчальний матеріал, що

ґрунтується на засадах традиційної педагогіки корінних народів і розроблений для збереження історико-культурної, мовної спадщини корінного народу, його світобачення, традицій та звичаїв (Мукан, & Запотічна, 2017). Мета, бачення та філософські основи Чартерної школи Матері Землі подані у Додатку Д.

Підвищенню рівня учнівської успішності серед представників корінного походження сприяють різноманітні програми підтримки, що реалізуються в школах (*англ.* in-school support). Як правило, у Канаді початкові школи розташовані в окремих приміщеннях, а система освіти зобов'язує батьків віддавати дитину у школу, яка знаходиться найближче до їхнього дому. Перехід учнів з початкової до середньої освіти та від середньої до старшої нерідко супроводжується стресами та конфліктними ситуаціями, пов'язаними із необхідністю пристосовуватись до нового навчального середовища у новій школі. Окрім цього, у Канаді досить висока мобільність населення, що пов'язана з великими відстанями. Батьки часто переїжджають ближче до місця праці, а зміна шкільного району зумовлює необхідність зміни школи. Тому у Канаді окрім транспортування учнів з та до школи, батькам-представникам корінного населення при зміні місця проживання дозволяють залишати дитину у тій самій школі, де вона навчалась (Raham, 2009).

Окрім цього, школи наймають спеціальних працівників (*англ.* aboriginal liaison workers), основною метою діяльності яких є полегшення процесу комунікації між школами / вчителями та батьками дітей, що навчаються в цих школах, і налагодження взаємної довіри. Представник з налагодження контактів з корінним населенням – посада, що існує в багатьох установах оздоровчої, соціальної, освітньої сфер (Мукан, & Запотічна, 2017).

Багато шкіл запроваджують менторські програми, які допомагають учням корінного походження формувати гордість за своє походження і почуття гідності. На думку дослідників та педагогів, такі програми покращують мотивацію до навчання, відвідування школи, підвищують самооцінку та розвивають соціальні навички у школярів. Серед інших програм варто зазначити «Проект початку» (*англ.* Beginnings Project), запропонований у

провінції Манітоба для батьків дітей з проблемних сімей. Відповідно до цього проекту, батькам надається можливість працевлаштування у школі у ролі допоміжного складу (Canadian Council On Learning, 2009).

Останніми десятиліттями набуває поширення тенденція залучення представників похилого віку у систему шкільної освіти корінного населення Канади, оскільки традиційно вони є джерелом культури, мови, носіями цінностей і важливих знань, духовними наставниками власних народів. У 2008 р. у провінції Нунавут ухвалено закон, який уповноважував представників корінного населення похилого віку брати участь у навчально-виховному процесі у системі шкільної освіти. Відповідно до Розділу 102 Закону про освіту, місцеві органи управління освітою можуть наймати на роботу інуїтів похилого віку для допомоги у викладанні інуїтської культури, традицій, системи знань тощо. Цікаво, що для цього особи похилого віку повинні бути сертифікованими – отримати від шкільної ради спеціальний статус (*інукт. Innait Inuksiutilirijiit*). Процедура отримання статусу не складна і передбачає прийняття рішення шкільною радою на основі доброчесності поведінки людини, її пошанування у спільноті, життєвої мудрості та володіння традиційними знаннями інуїтської культури. Цей статус є рівнозначний кваліфікованому вчителю, а сертифіковані особи похилого віку вважаються повноправними членами викладацького складу, на рівні з вчителями, директорами шкіл, соціальними працівниками школи тощо. У 2011 р. у провінції Нунавут були сертифіковані перші п'ять людей похилого віку (Taylor, & Daigle, 2007). Важливими для підвищення рівня успішності дітей корінного походження та їхнього зацікавлення у навчанні є надання консультативної підтримки учням. Консультації допомагають учням не лише користуватись наявними навчально-пошуковими ресурсами й використовувати їх у навчальній діяльності, але й виступають засобом інформування учнів про переваги завершення шкільної освіти, розкривають перед ними можливості подальшої професійної діяльності та кар'єрного розвитку. Такі програми консультативної підтримки є особливо важливими для дітей з проблемних сімей, оскільки їхні батьки не завжди можуть надати

власним дітям необхідні знання і поради. Однією з таких програм є, наприклад, експериментальна програма інтервенції у провінції Британська Колумбія, що отримала назву «Шлях вперед через рішучість» (*англ.* Advancement Via Individual Determination), яка пропонує навчальну програму з підготовки учнів 9-12 класів з проблемних сімей до професійного навчання (Raham, 2009), (Vallerie, 2011).

Програми розвитку професійних навичок у загальноосвітній школі є одним із ефективних засобів утримання учнів у школах і ефективно застосовується у системі освіти корінного населення багатьох країн світу: Норвегії, США, Нової Зеландії, Австралії тощо. У результаті реформування систем шкільної освіти у провінціях Онтаріо, Альберта, Британська Колумбія та у Північно-західних територіях учні середньої школи мають можливість опанувати професійні навички, які зараховуються як кредити у старших класах загальноосвітньої школи. Серед таких програм варто зазначити, наприклад, опанування сучасних технологій (*англ.* Ace-IT) та стажування представників корінного населення у виробничих галузях промисловості (*англ.* Aboriginal Apprenticeships in Industry Training Program), що функціонують у провінції Британська Колумбія (Raham, 2009).

Численні дослідження сучасних канадських науковців свідчать, що стимулюючим фактором для підвищення мотивації учнів до навчання є участь у програмах продовженого шкільного дня. Відвідування учнями програм продовженого шкільного дня сприяє також покращенню загального ставлення до школи, покращення відвідування учнів, профілактиці проблемної поведінки тощо. Відповідно до даних, оприлюднених федеральним урядом Канади у 2009 р., лише 10% учнів корінного походження, що проживають поза межами резервацій, відвідують програму продовженого шкільного дня. При чому діти, що проживають в урбанізованих центрах, частіше відвідують програму продовженого шкільного дня, аніж ті, що проживають у сільській місцевості (відповідно 15% та 5%) (Statistics Canada, 2019).

Результати досліджень свідчать, що у сільських місцевостях відвідування програм продовженого шкільного дня не впливає на підвищення рівня учнівської успішності представників корінного походження. Однак, в довгостроковій перспективі все ж таки має позитивне значення, оскільки впливає на залучення батьків до освітнього процесу їхніх дітей та покращує стосунки між батьками і педагогами, що є важливою передумовою успішного навчання (Kiedrowski, 2013).

З метою залучення учнів корінного походження до навчального процесу, заохочення їх закінчувати школи і здобувати повну / неповну середню освіту, а також підвищувати рівень успішності у навчанні, у Канаді набувають поширення літні табори грамотності (*англ.* summer literacy camps). У цих таборах учні мають можливість повторити засвоєну інформацію, яку вони вивчали, та доопрацювати матеріал, який вони упустили впродовж навчального року. Літні табори грамотності для учнів-представників корінного походження функціонують на півночі провінції Онтаріо, забезпечуючи навчання для близько 1800 учнів віком від 6 до 16 років, багато з яких на 2-3 академічні роки відстають від своїх ровесників і знаходяться під загрозою виключення зі школи. Аналогічні табори функціонують у провінції Британська Колумбія, куди зараховують дітей, рівень грамотності яких значно нижчий і не відповідає вимогам навчальних програм класів, які вони відвідують (Мукан, & Запотічна, 2017).

У м. Вінніпег провінції Манітоба функціонує інтенсивна 6-тижнева літня програма «Досягнення у навчанні» (*англ.* Summer Learning Achievement), яка використовує нетрадиційні методи навчання з метою покращення учнівських показників успішності з письма, читання та математичних навичок (Raham, 2009).

Дослідження вітчизняних (Магдач, 2013) та зарубіжних (Quesnel, 2012) науковців свідчать, що характерною особливістю розвитку системи шкільної освіти Канади на початку XXI ст. є розвиток інклюзивного лідерства (*англ.* inclusive leadership). Інклюзивне лідерство, як зауважує Магдач (2013),



передбачає залучення до освітнього процесу людей, що знаходяться в середині освітньої організації і займають різні формальні посади, а також людей, що мають відношення до навчально-виховного процесу, але знаходяться поза межами освітньої організації. Особливу увагу в інклюзивному лідерстві звертають на залучення до продуктивної співпраці осіб різного етнічного та культурного походження, характеру, складу мислення, світогляду тощо. Практика інклюзивного лідерства активно застосовується у системі освіти корінного населення Канади і має позитивний вплив на успішність учнів. У контексті інклюзивного лідерства активну участь в освітньому процесі окрім вчителів, соціальних працівників, завучів та директорів шкіл, беруть батьки та представники громади. Зважаючи на особливу роль суспільства корінних жителів та їхніх громад, які традиційно були невід'ємною частиною освіти та виховання молодого покоління, інклюзивне лідерство відіграє особливе значення на сучасному етапі розвитку освіти корінного населення Канади (Запотічна, 2017а).

Як свідчать результати виконаного дослідження, у Британській Колумбії рівень учнівської успішності серед представників корінного населення значно вищий у шкільних районах, які розвинули партнерські відносини із місцевими представниками-лідерами корінних жителів, і які беруть активну участь у прийнятті освітніх рішень (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Позитивні зрушення помічаємо у статистичних даних про успішність учнів 17 шкіл у провінції Альберта, які активно впроваджували Проект навчального середовища школа-громада (*англ.* School-Community learning environment project). У рамках цього проекту школи запровадили низку стратегій щодо залучення батьків та громади до навчально-виховного процесу. Однією з найуспішніших програм цього проекту, створена спеціально для батьків та учнів корінного населення, стала програма залучення батьків з метою покращення успішності учнів «Сім'ї та школи разом» (*англ.* FAST – Families and schools together). У провінції Британська Колумбія у 2004 р. засновано Клуб батьків дітей перших націй (*англ.* First Nations Parents' Club), який сприяв

утворенню 134 місцевих батьківських комітетів загальною кількістю близько 2800 осіб (Raham, 2009).

За допомогою Асоціації шкіл перших націй батьків забезпечують інформаційними матеріалами, навчальною підтримкою, для них організуються спеціальні семінари та конференції, проводяться спеціальні тренінги, які навчають батьків допомагати дітям у навчанні, як використовувати наявні ресурси для підвищення успішності власних дітей (Мукан, & Запотічна, 2017).

Загальна оцінка діяльності програм у різних провінціях та територіях Канади показала, що у 31 канадській школі, які залучили 387 батьків та більше 600 учнів, батьки почали значно більше приділяти уваги навчанню своїх дітей, а також почали допомагати готувати домашнє завдання (Wotherspoon, 2002). Необхідно зазначити, що хоча дослідження свідчать про покращення успішності, зацікавленості учнів та батьків в освіті дітей, співпраця школи, громади й батьків у різних місцевостях значно відрізняється в залежності від конкретних академічних потреб учнів, потреб громади, історико-культурних особливостей розвитку освіти у певному шкільному районі чи провінції. Відрізняються і ступінь залучення громади до навчального процесу. Це може бути забезпечення громадою радницьких, консультаційних функцій щодо впровадження певних рішень шкільної адміністрації у навчально-виховний процес, участь громади у прийнятті рішень і плануванні освітньої діяльності чи самостійне прийняття рішень громадою корінних жителів із подальшим узгодженням їх із адміністрацією школи (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Окрім цього, з метою покращення результативності шкільної освіти та підвищення рівня успішності учнів-представників корінного походження Департамент індіанців та розвитку півночі Канади запровадив низку освітніх партнерських програм (*англ.* Education Partnerships Programs), спрямованих на посилення співпраці між представниками корінного населення, урядами провінцій і територій Канади, федеральним урядом та місцевими органами управління освітою. Серед них варто виокремити, наприклад, Партнерство

Окісіяпі (*англ.* Okiciyari partnership), що об'єднує загальноосвітні школи м. Саскатун провінції Саскачеван, Раду племен м. Саскатун та Центральну міську федерацію метисів (*англ.* Central Urban Metis Federation). У результаті співпраці цих організацій, було розроблено культуровідповідні навчальні програми, програми професійного розвитку вчителів, що працюють з учнями-представниками корінного населення, спеціальні тести для визначення розриву у знаннях між учнями некорінного походження, стратегії білінгвальної освіти для корінних жителів тощо (Мукан, & Запотічна, 2017).

Основною метою освіти є розвиток та соціалізація дітей та молоді. Первинна соціалізація відбувається у родинному оточенні, коли батьки виховують своїх дітей в колі сім'ї. Вторинна соціалізація особистості, як правило, відбувається за допомогою формальних інституцій як соціальних утворень. У суспільствах, де існують школи, учнів навчають цінностей, знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного функціонування у суспільстві, а сукупність необхідної для засвоєння інформації втілюється у навчальних програмах (Мукан, & Запотічна, 2017).

Сучасна система освіти Канади розвивається у полікультурному середовищі. Підтримання національних елементів освіти та розвиток культури і традицій різних народів світу є широко розповсюдженою практикою у полікультурному канадському суспільстві. Представники кожної етнічної групи, дотримуючись культурних особливостей канадського суспільства, в той же час зберігають та передають з покоління в покоління власну національну культуру, традиції, цінності та світогляд. У школах системи загальної шкільної освіти знайомлять дітей із особливостями мови, культури, традицій різних народів світу. Змістове наповнення навчальних програм, методика викладання матеріалу набувають особливого значення для соціалізації особистості, в основу якої покладено загальнолюдські цінності: «гуманізму, співчуття, бажання допомогти, милосердя, добра, доброчесності, сумління, любові, благородства тощо» (Чепіль, & Карпенко, 2018, с. 227), а також формування її

світогляду, оскільки збереження та передача культурних цінностей значно залежить від того, чого навчають у школах (Мукан, & Запотічна, 2017).

Сучасний етап розвитку освіти корінного населення Канади характеризується тенденціями відродження традиційної народної педагогіки корінних жителів та її інтеграцією у сучасну систему освіти Канади. Синтез традиційного і сучасного породжує новітню систему освіти Канади, зокрема і систему освіти корінного населення, основною метою якої є формування бікультурної особистості – представника корінних народів Канади із чітко визначеною національною ідентичністю, який володіє усіма необхідними знаннями та навичками, щоб стати успішним у домінуючому канадському суспільстві. Центральними в навчальних програмах є вивчення мови та культури корінних народів. Відроджуються традиційні методи навчання, а саме навчання на практиці та усні розповіді легенд й історій, відроджується інтерес до вивчення мов корінних народів Канади, традиційна музика і танці корінних жителів стають важливою частиною сучасного навчання (Barman, Heebert, & McGaskill, 1987), (Kiedrowski, 2013). План уроку з етики та читання у початковій школі, розроблений на основі легенди корінних жителів, поданий у Додатку В.

Дослідження освіти у полікультурних суспільствах показує, що учні шкіл, у яких підтримують і поважають їхню культуру, досягають високих показників успішності. Однак, академічний та професійний успіх учнів, а також їхнє майбутнє значно залежать від розуміння домінантної культури нації, в якій вони проживають. У даному випадку це – канадське суспільство. Освітній процес повинен забезпечити корінне населення знаннями, як культура їхнього народу взаємодіє у сучасному світі із полікультурним канадським суспільством. Отже, завданням освіти буде формування особистості, яка володіє знаннями, вміннями та навичками і може функціонувати як в канадському полікультурному суспільстві (Zhorniak, Havran, Barabash, Shayner, & Bilyk, 2018), так і в спільноті корінних жителів (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Як відомо, основним фактором, що відіграє вирішальну роль в успішності будь-якого учня, є мотивація. Присутність мотивації сприяє пунктуальності, регулярному відвідуванню школи, позитивній поведінці та загалом створює позитивне шкільне середовище. Як відомо, у сучасній педагогіці мотивацію поділяють на внутрішню і зовнішню (Мукан, & Запотічна, 2017).

У традиційній освіті корінних жителів мотивація дітей була внутрішньою і повністю залежала від зацікавленості самої дитини у навчально-виховному процесі. Дітей заохочували до виконання певних завдань і найчастіше, винагородою за виконання завдань була похвала зі сторони дорослих (Мукан, & Запотічна, 2018с).

Особливу увагу слід звернути на методику викладання, зокрема способи подачі матеріалу. Як правило, учні більше зацікавлюються навчальним матеріалом, якщо він відповідає їхнім інтересам і є наближений до повсякденного життя. У зв'язку з цим, важливо пов'язувати навчальний матеріал із навколишнім світом, особливо тією частиною реальності, з якою стикаються учні. Оскільки традиційна система навчання корінних жителів була зосереджена на опануванні знань шляхом практичних навичок, важливими у процесі навчально-виховної діяльності стають використання наочних матеріалів, аудіо та відео, кінестетичних видів діяльності. При кожній найменшій нагоді та доцільності, навчання учнів повинне відбуватися поза межами навчальної аудиторії. Це може бути проведення екскурсії за межами школи чи просто прогулянка на шкільному подвір'ї. Учні значно легше знайти зв'язок між поняттями, якщо вони пов'язують його із власним досвідом (Manitoba Education and Youth, 2003).

### **3.3. Забезпечення професійної освіти корінних народів Канади**

У документі «Освічена Канада 2020» професійна освіта є невід'ємною складовою неперервного навчання. Зусилля урядів провінцій та територій Канади спрямовані на підвищення якості професійної освіти та її доступності з метою збільшення кількості студентів у професійних освітніх програмах

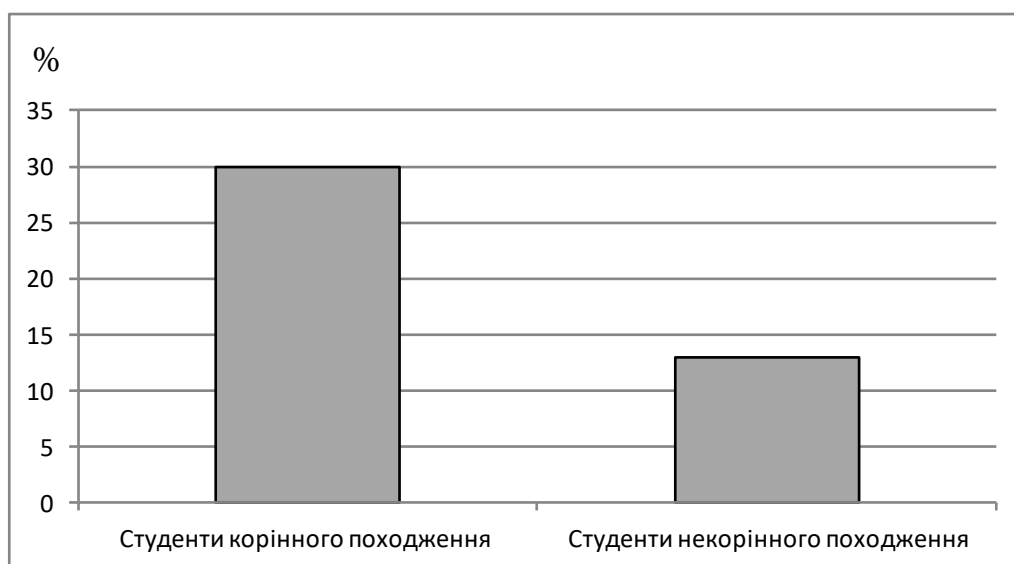
(Мукан, Барабаш & Бусько, 2016). Здобуття професійної освіти сприяє не лише вищій заробітній платі окремих індивідів, але й загальному добробуту країни, зменшуючи рівень злочинності, підвищуючи рівень ВВП та знижуючи витрати на соціальні виплати. «Метою освітньої політики Канади ... є залучення якомога більшої кількості молоді до відвідування університетів та програм професійної освіти з метою підвищення конкурентоспроможності кадрів у глобальній економіці» (Clement, 2013, с. 70). Професійна освіта корінного населення Канади посідає особливе місце серед основних аспектів розвитку професійної освіти початку нового тисячоліття, поряд із збільшенням наявних місць, уніфікацією стандартів якості професійної освіти на державному рівні, доступністю та зарахуванням кредитів при переведенні із одного навчального закладу в інший (Learn Canada 2020, 2008).

Відповідно до даних, поданих у Федеральному бюджеті, за п'ять останніх років було спрямовано 4,5 мільярди доларів на зусилля з примирення з корінним населенням Канади. Частина цього фінансування була спрямована на забезпечення доступу для студентів – корінних жителів Канади (Engineers Canada. Federal Budget 2019, 2019, с. 2).

Основні тенденції розвитку вищої та професійної освіти у Канаді знайшли відображення у працях вітчизняних (Вихрущ & Козловський, 2019; Mukan, Istomina, Yarenko, & Blavt, 2019; Огієнко, 2018; Руснак, 2011; Ржевська, 2005) та зарубіжних (Jones, 2014; Marshall, 2008; Pocklington, & Tupper, 2002) науковців. Специфікою досліджень вищої та професійної освіти окремих спеціальностей у Канаді займались Мукан (2005), Карпинська (2005), Кучай (2012) (професійна освіта канадських педагогів), Жорняк (2009, 2019) (професійна підготовка фахівців сфери туризму) та багато інших науковців. Однак, проблеми професійної освіти корінних жителів Канади не набули достатнього висвітлення у науковій літературі.

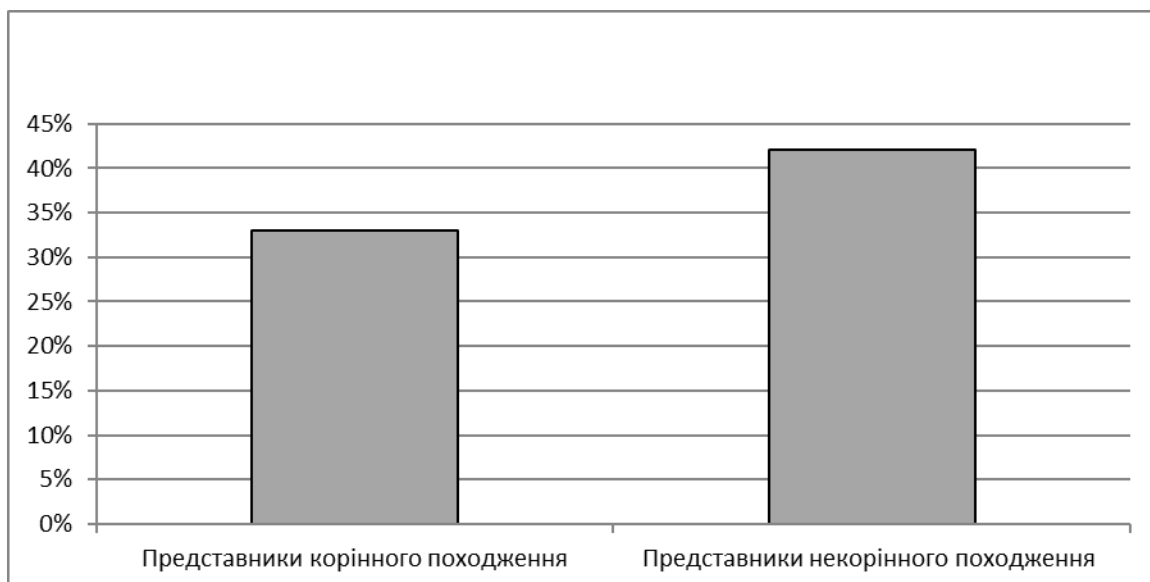
Дослідження професійної освіти корінних жителів Канади, проведені науковцями з Університету Квінс у 2010 р., виявили, що:

- близько 30% жителів корінного походження закінчують лише перший чи другий роки професійного навчання, натомість серед жителів некорінного походження цей відсоток значно нижчий – лише 13% (див. *Рис. 3.3*);
- жителі корінного походження у порівнянні із представниками некорінного походження мають набагато менше освітніх заощаджень (відповідно, 33% та 42%) (див. *Рис. 3.4*);
- жителі корінного походження отримують більше фінансування на професійні освітні програми (урядові гранти та стипендії), аніж жителі некорінного походження (Finnie, Childs & Kramer, 2010).



**Рис. 3.3. Кількість студентів, що покидають навчання впродовж перших двох років серед представників корінного та некорінного походження**

У своїх дослідженнях канадські науковці неодноразово звертають увагу на значно нижчий відсоток осіб, що здобули професійну освіту серед представників корінного походження у порівнянні з жителями некорінного походження. Ця тенденція характерна і на початку нового тисячоліття. Наприклад, у 2005 р. у провінції Британська Колумбія лише 4 із 10 осіб корінного походження отримали професійну освіту (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016).



**Рис. 3.4. Відсоток освітніх заощаджень серед представників корінного та некорінного походження**

Особливо критичне становище спостерігається у вищій освіті. Зокрема, науковці Британської Колумбії повідомляють про збільшення кількості студентів-представників корінного населення упродовж 2001-2006 рр. від 6% до 8%, однак ці показники значно нижчі від показників репрезентативності у вищій освіті представників некорінного походження, що становить 23% (Price, & Burtch, 2010). Ця тенденція характерна для усіх провінцій Канади.

Аналіз педагогічних джерел дозволив виділити декілька причин цього явища, пов'язаних із перешкодами історичного, соціального, культурного, сімейного та індивідуального характеру на шляху до здобуття корінними жителями професійної освіти (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016).

Історичні передумови розвитку освіти розглядалися у другому розділі нашого дослідження. Як було зазначено, упродовж багатьох років професійна освіта використовувалася як засіб диференціації корінних жителів від представників канадського суспільства некорінного походження. У результаті прийняття поправок до Закону про індіанців у 1876 р., особи індіанського походження, які закінчували коледж чи університет, позбавлялися статусу індіанця і вважалися повноправними членами канадського суспільства,



оскільки вважалося, що такі індіанці стали повністю «цивілізованими». У результаті історичних факторів, вища і професійна освіта розглядалися корінними жителями як шлях до заперечення їхньої індивідуальної самобутності, а тому не набула популярності серед представників корінного населення (McCue, 2006).

Дослідники історико-педагогічної проблематики зауважують, що у 1968 р. у коледжах та університетах на території усієї Канади навчалось лише 168 студентів індіанського походження (інформація про метисів та інуїтів відсутня). На відміну від Канади, чимало університетів США були відкриті спеціально для забезпечення вищої освіти корінним жителям. Серед них Гарвардський університет, Єль, Дармут. У 1970 р. лише в Університеті Монтани м. Міссула навчалось більше 300 представників індіанського походження (McCue, 2006). У Канаді ж упродовж XIX-XX ст. у закладах професійної та вищої освіти були відкриті лише окремі кафедри, які займалися дослідженнями етнічних, антропологічних, лінгвістичних, історичних, археологічних особливостей корінних народів. До кінця 60-их рр. XX ст. у країні не було розроблено політики та стратегії навчання корінних жителів чи програм підтримки і фінансування їхньої професійної освіти. Лише з середини 70-их р. федеральних уряд починає запроваджувати перші програми фінансової підтримки для представників індіанського походження, що мають статус корінних жителів (McCue, 2006).

До соціальних факторів, що перешкоджають здобуттю професійної освіти, відносять, передусім, низькі показники академічної успішності учнів корінного походження ще у школі (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016). Чимало учнів корінного походження не закінчують школу або ж отримують неповну середню освіту, а тому не можуть продовжувати навчання у вищих навчальних закладах. За результатами перепису населення 2006 р. 40% учнів корінного походження віком від 20 до 24 років не отримали повну середню освіту (Price & Burtch, 2010), а, отже, не набрали необхідної кількості кредитів для вступу у коледж чи університет. Окрім цього, значна кількість учнів корінного

походження, які закінчують школу й отримують повну середню освіту, дуже часто мають низькі показники успішності, що утруднює зарахування до вищих та професійних навчальних закладів. А ті учні, що поступають, найчастіше не мають достатньо навичок для успішного навчання, що стає причиною їхніх відрахувань після першого чи другого року навчання (Malatest and Associates Ltd., 2002).

Для покращення академічних показників жителів Канади у різних провінціях та територіях країни існують центри навчання дорослих, метою яких є покращити навички читання та математики, пройти необхідні предмети для отримання атестата про повну середню освіту, підготуватись до вступу в коледж чи університет тощо. Корінні жителі, будь-які інші громадяни країни чи іммігранти із постійним місцем проживання у Канаді можуть безкоштовно користуватися послугами центрів (Silver, Klyne & Simard, 2003).

Не менш важливим соціальним чинником, який впливає на низький рівень здобуття професійної освіти представниками корінного походження, є високий ступінь безробіття серед корінних жителів. У багатьох спільнотах рівень безробіття становить 50%, а в деяких сягає 75% (Malatest and Associates Ltd., 2002).

Оскільки за таких умов основними джерелами доходів є тимчасові сезонні роботи та соціальне забезпечення, більшість сімей не має змоги оплачувати освіту своїх дітей і змушені шукати додаткову фінансову допомогу. Для індіанців зі статусом існує багато програм підтримки від федерального уряду, в той час як метиси та індіанці без статусу не мають можливості отримувати таку допомогу. Окрім цього, найчастіше студенти повинні переїжджати зі своїх домівок до міст чи студентських містечок, а коштів, які виділяються урядом, не достатньо, щоб повністю покрити витрати на навчання, підручники, проживання та харчування (Mendelson, 2006).

Іншою причиною, на думку Френетта (Frenette, 2014), є недостатність робочих місць на ринку праці для осіб корінного походження з професійною кваліфікацією, особливо у віддалених північних районах країни та на території

резервацій. У ході дослідження також виявлено, що представники корінного походження як правило обирають професійні освітні програми у сфері гуманітарних та соціальних наук, в той час як жителі некорінного походження частіше обирають фізико-математичні дисципліни та комп'ютерні науки. Ця тенденція особливо характерна для чоловіків корінного походження. Як відомо, на сучасному ринку праці Канади професії гуманітарної та соціальної сфери користуються меншою популярністю, а фахівці цих галузей отримують значно нижчу заробітну плату, аніж представники фізико-математичних та комп'ютерних галузей. Отже, вибір професійних програм значно впливає на рівень доходів та безробіття серед представників корінного походження (Mukan, Kravets, & Zaporichna, 2016).

На даний момент багато університетів на території усієї Канади пропонують програми підтримки та пільгові умови вступу для осіб корінного походження, які обирають медичні, інженерні, юридичні спеціальності. Університет Саскачевану (*англ.* University of Saskatchewan) був першим серед університетів, який, усвідомлюючи нестачу кваліфікованих юристів серед корінних жителів країни, у 1973 р. запровадив програми підтримки для осіб корінного походження, що мали намір вступити на юридичний факультет (Malatest and Associates Ltd., 2002).

На шляху здобуття представниками корінного населення професійної освіти існують також перешкоди, що пов'язані із культурними відмінностями між корінними та некорінними жителями Канади. Система вищої та професійної освіти Канади, структура навчання, навчальний процес, програми та система оцінювання у навчальних закладах побудовані на основі цінностей та системи знань європейського суспільства, яке значно відрізняється від світогляду корінних жителів. Дуже мало уваги приділяється когнітивним особливостям запам'ятовування та опрацювання інформації, стилям навчання корінних жителів, які відмінні від представників канадського суспільства некорінного походження. Серед викладацького складу можна зустріти представників різних народів та національностей, однак представників

корінного походження, які могли б розуміти студентів та власним прикладом заохотити їх до навчання, лише одиниці (Malatest and Associates Ltd., 2002). «Наявність осіб корінного походження у складі професорсько-викладацького складу чи допоміжного персоналу закладів вищої чи професійної освіти допоможе забезпечити впровадження ефективних стратегій залучення та утримання студентів корінного походження» (Mendelson, 2006, с. 16).

Сімейні фактори, що перешкоджають здобуттю вищої та професійної освіти, пов'язані із посиленою відповідальністю за членів сім'ї, традиційними тісними зв'язками з родиною та спільнотою, а також ранніми шлюбами, у порівнянні із канадським населенням некорінного походження. Це піднімає низку інших проблем, пов'язаних із забезпеченням центрів догляду за дитиною при університетах чи коледжах, виділенням додаткових коштів на фінансування догляду за дитиною вдома, переїздами та сімейними витратами тощо (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016).

З іншого боку, до сімейних факторів, що перешкоджають здобуттю професійної освіти, можна віднести і той факт, що у більшості випадків батьки не мають професійної освіти, а отже не завжди спонукають власних дітей до продовження освіти в університетах і коледжах. Численні дослідження канадських науковців доводять, що чим вищий рівень освіти батьків, тим більше ймовірності, що й діти будуть навчатися у вищих навчальних закладах (Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, 2011).

Індивідуальні перешкоди на шляху до отримання вищої та професійної освіти пов'язані із нестачею особистої мотивації. Низьке соціальне становище та безробіття часто є причиною виникнення депресій, апатії, зловживання шкідливими речовинами, фізичного насильства у сім'ї, проблем зі здоров'ям. Часто у спільнотах корінних жителів немає достатньої підтримки з боку сімей чи державних установ / організацій, які б допомогли їм подолати усі ці проблеми. Студенти, які залишають рідні міста, резервації і переїжджають, щоб вчитися в університетах, страждають від депресій, стресів, дискримінації, що

загалом впливає на їхнє навчання та нерідко стає причиною відрахувань із вищих навчальних закладів (Malatest and Associates Ltd., 2002).

На сьогоднішній день федеральний уряд Канади сприяє розвитку професійної освіти корінних жителів Канади за допомогою спеціальних програм фінансування. Це Програма підтримки професійної освіти (*англ.* Post-Secondary Student Support Program), яка передбачає фінансову підтримку індіанців зі статусом й інуїтів, що навчаються у закладах професійної чи вищої освіти. В рамках програми студентам покривають витрати на навчання, проживання, затрати на переїзд, підручники тощо. Програма не фінансує навчання метисів та індіанців без статусу, за винятком лише провінції Нунавут та території Юкон. У Північнозахідних територіях уряд фінансує вищу й професійну освіту усіх без винятку корінних жителів, а на території Юкон уряд пропонує гнучку систему субсидій, лише частково покриваючи навчання метисів та індіанців без статусу (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016).

Ще одним прикладом надання допомоги є Програма підготовки до вступу у коледж чи університет (*англ.* University and College entrance Preparation Program), що покриває витрати на навчання для задоволення необхідних академічних вимог до вступу. Усі інші представники корінного населення можуть скористатись програмами студентських позик та грантів, що пропонуються урядами провінцій і територій для усіх студентів не залежно від їхнього походження (Мукан & Запотічна, 2018с).

Окрім федерального уряду Канади, існує близько 750 грантів та стипендій для корінних жителів, що пропонуються університетами, коледжами, приватними та громадськими організаціями, окремими індивідами тощо, які забезпечують фінансову підтримку навчання представників корінного населення (Indigenous and Northern Affairs Canada, 2017).

На додаток до державних, громадських та приватних програм фінансування освіти, існує велика кількість програм та центрів підтримки навчання корінних жителів, що пропонуються в окремих коледжах та університетах Канади і забезпечують консультаційну, академічну та

психологічну підтримку студентів, допомагаючи подолати особисті бар'єри на шляху до успішного навчання (Запотічна, 2017с). Такі програми діють, наприклад, в Університеті Манітоби (*англ.* University of Manitoba) та в Університеті Саскачевану (*англ.* University of Saskatchewan) тощо. У НорКвест коледжі (*англ.* NorQuest College) провінції Альберта поряд з програмами академічної та психологічної підтримки студентів корінного походження діє програма старійшин (*англ.* Aboriginal Elders), в рамках якої студенти мають змогу поспілкуватися із представниками корінного походження похилого віку, отримати духовне наставництво та взяти участь у групах зцілення (*англ.* healing circles). Коледж має спеціально виділену кімнату, у якій проводять такі заходи (NorQuest College, 2017).

У сучасній канадській педагогічній літературі відображено чимало результатів досліджень, присвячених вивченню питання відповідності програм вищої та професійної освіти, що пропонуються коледжами та університетами для корінних жителів країни, освітнім принципам народної педагогіки. На думку Ворд (Ward, 2010), причинами низької репрезентативності студентів корінного походження у закладах професійної та вищої освіти є невідповідність навчальних програм основним принципам народної педагогіки корінних жителів.

У другому розділі нашого дослідження йшлося про те, що ефективне навчання корінних жителів можливе при забезпеченні відповідності системи освіти основним принципам, характерним освітнім традиціям корінних народів: цілісності, неперервності, експериментальності навчального процесу, культуровідповідності та духовності освітніх програм, участі спільноти та осіб похилого віку у навчанні студентів, а також інтеграції традиційних елементів народної педагогіки корінних жителів у сучасну систему освіти Канади. Як показали результати виконаного дослідження, різні навчальні заклади забезпечують лише декілька принципів, однак не всі. Зокрема, Університет Британської Колумбії (*англ.* The University of British Columbia) спільно із Будинком навчання перших націй (*англ.* First Nations House of Learning)

пропонують різноманітні програми, що є культуровідповідними та залучають якомога більшу кількість представників корінного населення до викладацько-професорського складу (The University of British Columbia, 2018). Проте, програми не забезпечують цілісного підходу до освітнього процесу; експериментальне навчання пропонується лише в рамках освітніх програм підготовки спеціалістів із лісництва та культурології індіанців. Лише декілька програм пропонують навчання рідною мовою корінних жителів. Жодна з програм не пов'язана із духовністю та світоглядом корінних жителів, а навчальний процес та оцінювання навчальної діяльності здійснюється за допомогою євроцентристських моделей освітнього процесу, таких як традиційні усні та письмові перевірки засвоєних знань (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016).

В Університеті Альберти (*англ.* University of Alberta) в рамках програми «Дослідження корінних народів» (*англ.* Native Studies) значна увага приділяється вивченню та відродженню мов корінних жителів, а також існують численні програми психологічної підтримки студентів, однак, на думку Ворд, таке навчання не можна вважати цілісним, оскільки воно зосереджується на розвитку інтелектуальних здібностей студентів, а програми духовного та емоційного розвитку пропонуються студентам у час, вільний від занять (Ward, 2010).

Університет Калгарі (*англ.* University of Calgary) пропонує навчальну програму спеціальності «Міжнародна освіта корінних жителів» (*англ.* International Indigenous Studies), що укладена з урахуванням традиційного світогляду корінних жителів та європейської системи освіти. Для студентів-представників корінного походження пропонуються культурні програми розвитку, що охоплюють різноманітні традиційні ритуали і церемонії корінних жителів, такі як спільне куріння люльки, практичні семінари зі встановлення вігваму, чайні церемонії тощо. Загалом, на думку науковців, навчання упродовж перших двох років можна вважати цілісним, тобто таким, що спрямоване на розвиток інтелектуальної, фізичної, духовної та емоційної сфер

розвитку особистості, вагоме місце у навчальних програмах відводиться здобуттю практичного досвіду, представники похилого віку виступають менторами професорів, що викладають предмети цієї спеціальності (Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016).

Приватний навчальний заклад «Культурний коледж Маквасіс» (*англ.* Macwacis Cultural College), розташований у провінції Альберта, є одним із перших навчальних закладів професійної освіти, що був відкритий у 1974 р. та керується виключно представниками корінних жителів (Ward, 2010). Однією із переваг коледжу є те, що пропонуючи цілісний та культурологічний підходи до навчання корінних жителів країни, коледж готує студентів до працевлаштування як у спільноті корінних жителів, так і поза її межами. Навчальні програми характеризуються цілісним підходом до викладання предметів, мають практичне спрямування, засновані на світогляді корінних жителів, а серед викладачів коледжу є чимало представників спільноти та осіб похилого віку, які беруть активну участь у розробці навчальних програм. Хоча навчання у коледжі можна охарактеризувати високим рівнем культуровідповідності, програми навчального закладу базуються лише на цінностях та традиціях спільноти Хоббема (*англ.* Hobbema) (Macwacis Cultural College, 2018).

Університет Торонто пропонує програму, спрямовану на вивчення корінного населення Канади, його духовності, традицій, церемоній, мистецтва, традиційної медицини. Практичне спрямування мають курси мов корінного населення, а також два дослідницькі проекти, які студенти повинні виконати упродовж навчання. Представники спільнот корінних жителів відіграють важливу роль у навчанні студентів, пропонуючи підтримку та навчаючи їх основам народної педагогіки. В університеті працює відома в Канаді письменниця та поетеса Лі Маракл (Lee Maracle), представниця корінного населення, яка викладає курси північноамериканського театрального мистецтва корінних жителів, а також викладення думки та вираження, характерного для корінних народів континенту (The University of Toronto, 2018).



Отже, навчальні заклади вищої та професійної освіти на території усієї Канади пропонують різноманітні програми та спеціальності для корінних жителів країни, однак вони відрізняються за рівнем залучення корінних жителів до процесу освіти і забезпечення основних принципів успішності навчання представників корінного населення. Більшість навчальних закладів пропонують академічну та психологічну підтримку студентам корінного походження, однак репрезентативність корінного населення серед викладацького складу чи в управлінських органах навчальних закладів є обмеженою. На думку канадських науковців (Ward, 2010), (Mendelson, 2006) показники здобуття вищої та професійної освіти серед представників корінного населення підвищуються за умови впровадження у навчальний процес елементів народної педагогіки, що базується на світогляді корінних жителів, та залученні корінних жителів до розробки навчальних програм (Mukan, Kravets, & Zaporichna, 2016).

### **Висновки до третього розділу**

У Розділі 3 «Характеристика сучасної системи формальної освіти корінних народів Канади» розглянуто освіту та навчання у період раннього дитинства, досліджено особливості реалізації шкільної освіти та забезпечення професійної освіти корінних народів Канади.

З'ясовано, що освіта та навчання представників корінних народів у період раннього дитинства реалізується за допомогою програм, розроблених спеціально для освіти дітей корінних жителів та програм, які пропонуються для населення Канади загалом. Встановлено, що в основу освіти і навчання у період раннього дитинства представників корінних народів покладено чотири основні фактори: когнітивний (підвищення інтелектуальних показників), соціальний (адаптація дитини до соціуму), здоров'язбережувальний (вчасне виявлення відхилень у розвитку) та сімейний (залучення батьків до навчання дітей).

У ході дослідження встановлено, що пріоритетом освітньої політики шкільної освіти є заохочення учнів корінного походження до підвищення успішності та здобуття повної загальної освіти. Розглянуто мотиваційні

фактори, які сприяють здобуттю повної та неповної середньої шкільної освіти учнів-представників корінного населення. Серед них досліджено значення культуровідповідних навчальних програм, встановлення взаємної довіри та підтримки між вчителями та учнями корінного походження, реорганізація та реструктуризація класів з метою зменшення кількості учнів, відкриття альтернативних шкіл, які мають високий рівень автономності і пропонують навчальні програми, спеціально розроблені на основі народної педагогіки корінних народів. Не менш важливими факторами, що позитивно впливають на подолання низьких показників успішності учнів корінного населення, є запровадження менторських програм для батьків, діти яких навчаються в школах, залучення представників похилого віку до викладання, залучення учнів до відвідування програм продовженого шкільного дня, відвідування літніх таборів грамотності, впровадження концепцій інклюзивного лідерства, надання консультаційної підтримки учням та інформування їх про подальші можливості освіти і кар'єрного розвитку.

У розділі досліджено перешкоди історичного, соціального, культурного, сімейного та індивідуального характеру, з якими стикаються учні-представники корінного походження на шляху до здобуття вищої та професійної освіти, а також урядові програми підтримки професійного навчання. Встановлено, що історичні труднощі пов'язані з усталеними поглядами, що сформувались в суспільстві упродовж років, оскільки вища і професійна освіта була засобом диференціації індивідів у спільнотах корінних жителів. Перешкоди соціального характеру пов'язані із низькими показниками академічної успішності в школі, високим рівнем безробіття, відсутністю можливостей фінансування вищої та професійної освіти, а також недостатністю робочих місць на ринку праці для осіб корінного походження із професійною освітою, особливо на півночі держави та на території резервацій. Серед перешкод культурного характеру досліджено євроцентризм в організації, проведенні та оцінюванні навчального процесу. Сімейні фактори, що перешкоджають здобуттю вищої та професійної освіти, охоплюють укладення ранніх шлюбів, народження дітей у ранньому

віці, а також факт відсутності вищої чи професійної освіти у батьків, що демотивує дітей, оскільки вони не отримують достатньо розуміння та підтримки. Індивідуальні перешкоди на шляху до здобуття вищої та професійної освіти пов'язані із нестачею особистої мотивації, а низьке соціальне становище корінних жителів у канадському суспільстві є причиною депресій, апатії, зловживання шкідливими речовинами тощо.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Mukan, Kravets, & Zapotichna, 2016; Zapotichna, 2016e, 2017a, 2017c; Mukan, & Zapotichna, 2018, 2018c.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення особливостей розвитку освіти корінних народів Канади. Результати виконаного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. У сучасному міжнародному освітньому просторі актуалізується проблема дослідження освіти корінних народів, про що свідчать звіти міжнародних та національних організацій, асоціацій, наукових інститутів. У Канаді вагомий внесок у дослідження освітніх процесів корінних народів та розробки перспективних напрямків їхнього розвитку здійснюють урядові організації федерального, провінційного, місцевого рівнів, а також громадські організації, що замагаються вивченням освіти корінних народів та окремих національних груп.

Беручи до уваги вагомий науковий доробок з фундаментальних питань методології історії педагогіки та зарубіжної педагогіки, у дослідженні розвитку освіти корінних народів Канади обґрунтовано використання комплексу методологічних підходів (системного, структурно-функціонального, історико-хронологічного, функціонального, порівняльного, полікультурного, культурологічного, конструктивістського, антропологічного, акмеологічного, аксіологічного).

Представлено теоретичні основи розвитку освіти корінних народів, що ґрунтуються, передусім, на засадах етнопедагогіки (сукупності традиційних методів, форм, засобів навчання та виховання), а також теоріях колективного, емпіричного, трансформативного навчання, ситуативного пізнання, теорії соціального наuczіння. На основі дослідження теоретико-методологічних підходів виокремлено основні особливості стилю навчання корінних народів Канади (навчання за допомогою спостереження та практичної діяльності, цілісний підхід, дедуктивний метод, співпраця і навчання у групах, рефлексивний стиль мислення тощо).

2. Висвітлено специфіку поняттєво-категорійного апарату дослідження, у ході якого проаналізовано поняття «корінні народи», «корінне населення»,

«абориген», «аборигенне населення», «місцеві народи», «перші нації», «тубільці», «плем'я», «спільнота», а також етнічні, лінгвістичні, антропологічні та демографічні характеристики корінних народів, що проживають на території Канади. Встановлено, що відповідно до антропологічних характеристик у Канаді проживають три основні групи корінних народів (індіанці – корінні жителі центральних та південних територій країни; інуїти – корінні жителі північних територій; метиси – окрема нація корінних народів, що з'явилась у результаті змішаних шлюбів європейців з індіанцями). З'ясовано критерії, згідно з якими визначають приналежність особи до корінних народів. Розглянуто етичні засади використання термінології дослідження, а також досліджено категорії корінних народів у Канаді, яких розрізняють відповідно до юридичного статусу (індіанці зі статусом, індіанці без статусу, договірні індіанці), визначеного основними державними законами (Британським північно-американським актом 1867 р., Законом про індіанців 1876 р. та Конституційним актом 1982 р). З'ясовано, що диверсифікація корінного населення у Канаді залежить також від території проживання (корінні народи, що проживають на резервації та поза її межами).

3. Здійснено ретроспективний аналіз розвитку освіти корінних народів Канади, що забезпечив можливість виокремлення та обґрунтування основних історичних періодів: I період (від найдавніших часів до 1620 р.) – розвитку традиційної педагогіки корінних народів, що характеризується піднесенням етнопедагогіки (в основу якої покладено чотиристороннє бачення світу (єдність духовного, емоційного, фізичного, інтелектуального), принципи (духовності, цілісності, природовідповідності, народності, релігійності, гуманності, активності дитини, систематичності, практичності й виховання у праці), що реалізувалася за допомогою наочних (демонстрація і спостереження), практичних (імітація дій дорослих) та словесних (розповіді легенд та повчальних історій) методів навчання і виховання корінних народів; II період (1620 – 1948 рр.) – асиміляції, впливу місіонерів на освіту корінних народів, який поділяється на два підперіоди: перший (1620 – 1820 рр.) – клерикалізації,

що характеризується відкриттям перших шкіл для освіти корінних народів, метою яких було опанування основ християнської доктрини та спонукання корінних народів до прийняття християнства, і другий (1820 – 1948 рр.) – агресивної асиміляції, що пов'язаний із започаткуванням шкіл-інтернатів для освіти дітей корінних народів, основною метою яких була повна асиміляція корінних народів з канадським суспільством та переймання європейських традицій, мов, культури та системи цінностей; III період (1948 – 1969 рр. ) – інтеграції, впливу федерального уряду Канади на освіту корінних народів, що характеризується закриттям шкіл-інтернатів та поступовим переведенням учнів-представників корінних народів у загальноосвітні школи провінцій та територій Канади й інтеграцією дітей-представників корінних народів у канадську систему шкільної освіти; IV період (1969 р. – дотепер) – сучасний – контроль корінних народів за розвитком власної освіти, пов'язаний із реформуванням законодавчої бази і початком децентралізаційних процесів в освіті корінних народів країни та утворенням шкільних рад корінних народів; оновленням змістового компоненту навчальних програм з метою охоплення історії та культури корінних народів; відродження мов корінних народів Канади; професійним розвитком вчителів, що є представниками корінних народів; забезпеченням культуровідповідних навчальних матеріалів.

4. Проаналізовано особливості сучасного розвитку освіти корінних народів Канади. Визначено, що освіта корінних народів Канади є серед пріоритетів державної політики, про що задекларовано у Пан-національній стратегії розвитку освіти «Освічена Канада 2020». Встановлено, що освіта та навчання дітей корінних народів у період раннього дитинства у Канаді функціонує відповідно до програм, в основу яких покладено теоретичні та практичні засади системи раннього розвитку дітей у Канаді, а також інтеграція соціальних, культурних та історичних особливостей, традицій корінних народів країни. Розглянуто когнітивний (підвищення інтелектуальних показників), соціальний (адаптація до життя у соціумі), здоров'язберезувальний (профілактика хворіб) та сімейний (залучення батьків до навчання дітей)

фактори, їх реалізація в освіті та вплив на навчання дітей корінних народів у період раннього дитинства. Досліджено специфіку реалізації програм раннього розвитку дитини, що впроваджуються федеральним урядом країни для дітей-представників корінних народів і охоплюють «Програму високого старту для корінних народів урбанізованих та північних територій», «Програму високого старту для жителів резервацій» і «Програму дошкільних закладів освіти для дітей перших націй та інуїтів».

З'ясовано, що у сучасній системі шкільної освіти Канади учні-представники корінних народів мають можливість відвідувати федеральні школи, що підпорядковуються Департаменту у справах корінних народів та розвитку півночі Канади; місцеві школи, управління якими здійснюють окремі спільноти перших націй; загальноосвітні школи систем освіти провінцій / територій Канади. У результаті дослідження встановлено, що загалом освітні показники успішності учнів-представників корінних народів є значно нижчими у порівнянні з учнями-представниками некорінного походження, що має відповідні соціальні та економічні наслідки.

Розглянуто зовнішні (соціальні, економічні, географічні) та внутрішні (сімейні, психологічні) фактори, що впливають на низькі показники успішності учнів-представників корінних народів; фактори, що сприяють підвищенню мотивації та покращенню освітніх показників (запровадження культуровідповідних навчальних програм; забезпечення взаєморозуміння між вчителями та учнями; реорганізація шкіл та реструктуризація навчальних класів з метою зменшення кількості учнів в одному класі; відкриття альтернативних шкіл, що відмінні від традиційних канадських загальноосвітніх шкіл і пропонують особливий філософський чи педагогічний підхід до навчально-виховної діяльності), запровадження програм підтримки навчання у школі (менторство, консультації, групи продовженого дня, літні табори з розвитку грамотності, інклюзивне лідерство).

Досліджено забезпечення професійної освіти корінних народів Канади та фактори історичного, соціального, культурного, сімейного та індивідуального

характеру на шляху до здобуття корінними жителями професійної освіти; проаналізовано навчальні програми університетів провінцій Канади відповідно до реалізації принципів народної педагогіки корінних народів.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики. До перспектив подальших наукових розвідок належить дослідження лінгвістичних особливостей, відродження мов та забезпечення мовних програм корінних народів Канади, науково-педагогічна спадщина освітян-представників корінних народів, компаративні дослідження реалізації навчальних програм для індіанців, метисів, інуїтів в окремих регіонах країни.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аносов, І. (2004). *Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи)*. (Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ, Україна: Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.
- Бандура, А. (2000). *Теорія соціального навчання*. Санкт-Петербург, Росія: Евразія.
- Барабаш, О. В. (2013). *Розвиток неперервної освіти у Канаді*. – Львів, Україна: ЗУКЦ.
- Бідюк, Н. (2010). Еволюція розвитку психолого-педагогічного консультування дорослих в США. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*, 26(1), 15–22.
- Божко, Є. (2014). Методологічні підходи до аналізу проблеми розвитку аксіологічних засад управління освітніми установами у вітчизняній педагогічній теорії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. «Педагогіка, соціальна робота»*, 31, 26–29.
- Бойчук, Ю. (2009). Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Філософія. Психологія. Педагогіка. Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут»*, 3, 121–127.
- Взаємонавчання учнів. Метод Рівіна*. (2006). Київ, Україна: Видавничий дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина.
- Вихрущ, В.О., & Козловський, Ю.М. (2019). Регіональні особливості університетської освіти та імперативи неперервної освітньої політики Канади. *Молодь і ринок*, 9(176), 18–24.

- Волошин, О. (2010). Педагогічні принципи та їх роль у формуванні валеологічної освіти на західноукраїнських землях 1918–1939 рр. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 4, 12–15.
- Голуб, Л. (2012). Підготовка вчителя до навчання учнів-представників корінного населення Австралії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 102–109.
- Горбунова, Л. (2013). Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності». *Філософія освіти*, 2(13), 66–114.
- Гук, Л. (2013). *Педагогічні погляди та управлінська діяльність Егертона Раерсона у контексті розвитку шкільної освіти Канади*. Львів, Україна: ЗУКЦ.
- Гулецька, Я. (2008). *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.01.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ, Україна: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
- Декларація прав національностей України*. (1991). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1771-12>
- Дернова, М. (2015). Моделі емпіричного навчання дорослих: зарубіжний досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*, 24, 40–45.
- Джейнс, В. (2006). *Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут*. Взято з <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>
- Джуринский, А. (2016). *Поликультурное образование в многонациональном социуме*. Москва, Россия: Юрайт.
- Дьяченко, В. (1977). Развивающее обучение и развитие личности. *Школьные технологии*, 3, 14–23.
- Євдотюк, А. (2014). Аксиологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук*, 2(82), 12–15.

- Жигайло, О., & Сарабаха, А. (2015) Особливості застосування елементів концепції В.Я. Дяченка про колективні способи навчання на уроках математики у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 4, 255–261.
- Жорняк, Н. (2009). Полікультурна складова професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму як проблема педагогічної науки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*, 2, 58–63.
- Закон України «Про вищу освіту». (2014). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про дошкільну освіту». (2001). Взято з <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
- Закон України «Про національні мови в Україні». (1992). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>
- Закон України «Про освіту». (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Зязюн, І. (2011). Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 19–30.
- Калюжна, Т. (2012). *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*. О. В. Уваркіна (ред.); Київ, Україна: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Карпинська, Л. О. (2005). *Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади* (Автореферат дис. канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Одеса. Україна: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
- Картунов, О. (1999). *Вступ до етнополітології*. Київ, Україна: Вид-во Інституту економіки, управління та господарського права.
- Клепко, С. (2010). Онтологічні проблеми в предметному полі філософії освіти. *Філософія освіти*, 1/2, 174–193.

- Ковалинська, І. (2016). Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*, 1(13), 65–77.
- Ковшар, О. (2013). Завдання дошкільної освіти з розвитку особистості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8(2), 287–293.
- Козачук, О. (2010). Державна політика Канади щодо корінних народів: стан наукової розробки проблематики. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: політологія, соціологія, філософія*, 15, 149–153.
- Конституція України*. (1996). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
- Кошарна, Н. (2012). *Акмеологічний підхід у встановленні професійної компетентності майбутнього вчителя*. Взято з: [www.psyh.kiev.ua](http://www.psyh.kiev.ua)
- Кремень, В. (2003). *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)*. Київ, Україна: Грамота.
- Кучай, Т. (2012). Традиції становлення шкільної освіти Канади. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 98–103.
- Лавриченко, Н. (2006). *Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи*. (Дисертація д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ, Україна: Інститут педагогіки АПН України.
- Лавриш, Ю. Е. (2015). Трансформативне навчання як фактор неперервного навчання на прикладі системи професійної освіти Канади. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 22(355), 44–49.
- Латышина, Д. & Хайруллин, Р. (2014). *Етнопедогогіка*. Москва, Росія: Изд-во Московского педагогического государственного университета.
- Левківський, М. (2011). *Історія педагогіки*. Київ, Україна: «Центр учбової літератури».
- Левчук, Л. (2000). *Історія світової культури. Культурні регіони*. Київ, Україна: Либідь.

- Литовченко, І. (2012). Структурно-функціональна парадигма в дослідженнях соціальних інститутів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*, 2, 48–51.
- Лопушинський, І. (2011). Проблема корінних народів в Україні: державна політика щодо законодавчого врегулювання питання. *Публічне управління: теорія та практика*, 3(7), 86–91.
- Лузан, П., & Васюк О. (2010). Історія педагогіки та освіти в Україні. Київ, Україна: ДАККиМ.
- Магдач, З. (2013). *Розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді*. (Дисертація канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Львів, Україна: Національний університет «Львівська політехніка».
- Магдач, З. (2008). Чартерні школи та організації управління освітою (на матеріалах Канади та США). *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*, 17(1), 170–176.
- Магдач, З., & Муқан, Н. (2010). Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади. *Наукові записки (педагогічні та історичні науки) Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 84, 155–161.
- Магдач, З. (2008). Основні пріоритети розвитку освітньої політики Канади на початку ХХІ с. *Наукові записки (педагогічні та історичні науки) Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 72, 130–138.
- Магдач, З. (2009). *Розвиток освітнього менеджменту в Канаді та США*. Львів, Україна: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка».
- Магдач, З. (2012). Особливості функціонування шкільних рад у системі шкільної освіти Канади. *Педагогіка та психологія професійної освіти*, 5, 239–247.

- Міхневич, Г. (2012). Соціально-територіальний підхід до полікультурної освіти у Франції у 1980-х роках: політика «Зон пріоритетної освіти». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 5(2), 230–235.
- Москаленко, В. (2008). *Соціальна психологія*. Київ, Україна: Центр учбової літератури.
- Муқан, Н. (2005). *Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади*. (Автореферат дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ, Україна: Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України.
- Муқан, Н. В., & Блавт, О. З. (2019). Розвиток освіти в Україні на початку ХХІ століття: можливості та виклики. *Гірська школа Українських Карпат*, 21, 44-49.
- Муқан, Н., & Запотічна, М. (2016а). Освіта корінних народів Канади (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.): політика «агресивної асиміляції». *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 62–64). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».
- Муқан, Н., & Шийка, Ю. (2012). Особливості білінгвального навчання в канадських загальноосвітніх школах. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 91–97.
- Муқан, Н. В. (2013). Особенности сотрудничества между учителями и родителями: опыт Канады. *Вестник Академии педагогических наук Казахстана*, 2, 26–31.
- Муқан, Н. В., & Барабаш, О. В. (2014). Освіта дітей вікової категорії 2,5-6 років у Канаді. *Молодий вчений*, 12(15), 169–172.
- Муқан, Н. В., & Гук, Л. І. (2012). Суспільно-історичні та культурно-освітні чинники становлення й розвитку особистості Егертона Раерсона. *Наукові записки (педагогічні та історичні науки) Національного*

*педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, СІІ(103), 168–173.*

Муқан, Н. В., Барабаш, О. В., & Бусько, М. Б. (2016). Специфіка реалізації неперервної освіти у Канаді. *Молодий вчений, 2(29), 309–312.*

*Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні.* (2016). Взято з

<http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>

Ніколаєску, І. (2012). *Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору.* Черкаси, Україна: ОПОПП.

Огієнко, О. (2019). Освіта корінних народів у США і Канаді: історія і сучасні реалії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 46–57.*

Огієнко, О. (2018). Організаційно-змістові аспекти функціонування системи освіти дорослих у Канаді. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1(14), 154–162.*

Орехова, І. (2011). Питання статусу кримськотатарського народу в контексті визначення поняття «корінний народ». *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: збірник наукових праць, 14, 292–299.*

П'ятакова, Г., & Данилишена, Т. (2010). Філософсько-теоретичні засади становлення й розвитку вищої педагогічної освіти США та України. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2, 151–157.*

Побірченко, Н. (2008). Змістовний аспект поняття «Авторська школа». *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.*

Взято з: [http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science](http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science)

Поліщук, В. (2010). *Вікова і педагогічна психологія.* Суми, Україна: Університетська книга.

- Полякова, Я. (2013). Європейські концепції політкультурної освіти і виховання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького*, 2, 95–101.
- Пономарьов, О., & Харченко, А. (2017). *Онтологічні аспекти інженерної освіти*. Харків, Україна: Харківський політехнічний інститут. Взято з: <http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press>.
- Ржевська, Н. (2005). Підготовка фахівців у системі неперервної професійної освіти Канади. *Професійно-технічна освіта*, 1, 35–38.
- Руснак, І. (2011). Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*, 576, 149–157.
- Сбруєва, А. А. (2005). *Порівняльна педагогіка* (2-ге вид., стер.). Суми, Україна: ВТД «Університетська книга».
- Сеїтмуратова, А. (2014). *Політика русифікації та асиміляції кримських татар*. Взято з <http://vpered.wordpress.com/2014/09/18/>.
- Титаренко, І. (2013). Розвиток ідеї альтернативної освіти в історії американської педагогічної думки. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*, 11(270), 44–50.
- Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 № 344/2013. (2013). Взято з: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- Хайруддінов, М. (2003). *Становлення і тенденції розвитку етнопедагогіки кримськотатарського народу*. (Автореферат дис. д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Київ, Україна: Інститут педагогіки АПН України.
- Чепіль, М. М., & Карпенко, О. Є. (2018). Історіографія проблеми соціального виховання дітей в інтернатних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Педагогічний альманах*, 38, 226–231.



- Чорна, О. (2012). Реалізація та сутність антропологічного підходу в освіті. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*, 22(257), 72–74.
- Шеломовська, О. (2015). Державне управління вищою освітою: методологічні підходи. *Державне управління та місцеве самоврядування*, 2(25), 80–94.
- Шийка, Ю. (2015). *Білінгвальна освіта в Канаді*. Львів, Україна: ЗУКЦ.
- Штифурак, А. (2013). Імерсія мови корінного населення на Гавайях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 26, 236–239.
- A chosen Journey. Indigenous Partnership Report*. (2019). Toronto, Canada: Royal Bank of Canada.
- Abele, F., Dittubner, C., & Graham, K. (2000). Towards a shared understanding in the policy Discussion about Aboriginal Education. *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. Vancouver, Canada: UBC Press, 3–24.
- Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. (2012). *First Nation Student Success Program: Success Stories*. Retrieved from: [https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/ap\\_ss\\_edu\\_fnssp\\_1340045185991\\_eng.pdf](https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/ap_ss_edu_fnssp_1340045185991_eng.pdf)
- Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. (2017). *Treaties with Aboriginal People in Canada*. Retrieved from: <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/>.
- Aboriginal Child Care Society. (2003). Handbook of best practices in Aboriginal early childhood programs, 2003. Retrieved from: [https://www.acc-society.bc.ca/files\\_2/documents/BestPracticesHandbook2003.pdf](https://www.acc-society.bc.ca/files_2/documents/BestPracticesHandbook2003.pdf)
- Agnes, J. (2006). *Behind Closed Doors: Stories from the Kamloops Indian Residential School*. Penticton, Canada: Theytus Books.
- Althouse, J. (1950). *Structure and Aims of Canadian Education*. Toronto, Canada: Gage and Comp. Ltd.

- Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., & Scrimshaw, S. (2003). The Effectiveness of the early childhood development programs. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32–36.
- Asch, M. (2014). *Treaties and Aboriginal Rights in Canada*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Assembly of First Nations. (1972). *Indian control of Indian education. Policy paper presented to the Minister of Indian Affairs and Northern Development by the National Indian Brotherhood*. Ottawa, Canada.
- Assembly of First Nations. (1991). *Tradition and Education: Towards a Vision of the Future*. Ottawa, Canada.
- Barman, J., Heebert, Y., & McGaskill, D. (Eds.). (1987). *Indian Education In Canada. The Challenge*. Vol. 2. Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.
- Barrington, J. (1970). A historical review of policies and provisions. In J. Ewing & J. Shallcrass (Eds.), *Introduction to Māori education*. Wellington, New Zealand: New Zealand University Press.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education: A Literature Review with Recommendations*. Ottawa, Canada: National Working Group on Education.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver, Canada: UBC press. Purich Publishing.
- Battiste, M. (1986). *Micmac Literacy And Cognitive Assimilation*. In J. Barman, Y. Hébert and D. McCaskill (Eds.), *Indian education in Canada: The legacy, Vol. I* (pp. 23–44). Vancouver, Canada: University of British Columbia Press.
- Battiste, M., & Henderson, J. (2000). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: A Global Challenge*. Saskatoon, Canada: Purich Press.
- BC Aboriginal Child Care Society. (2003). *Handbook of Best Practices in Aboriginal Early Childhood Programs*. British Columbia, Canada.

- Bercuson, D., & Nelson, S. (2006). *Before Canada: First Nations and First Contacts. Prehistory – 1583*. Philadelphia, USA: Mason Crest Publishers.
- Best Start Resource Centre. (2011). *Founded in Culture: Strategies to Promote Early Learning Among First Nations Children in Ontario*. Toronto, Canada.
- British North America Act of 1867*. (1867). Retrieved from: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-1.html>
- Browns, J., Collins, A., & Duguid, S. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Burger, H. (1971). *Ethno-pedagogy: a Manual in Cultural Sensitivity: with techniques for improving cross-cultural teaching by fitting ethnic patterns*. Southwestern Cooperative Educational Laboratory.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. 4<sup>th</sup> ed., London, UK: Sage.
- Canada Census*. (2011). Retrieved from: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm>
- Canada Census*. (2016). Retrieved from: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-eng.cfm>
- Canada Millennium Scholarship Foundation. (2004). *Aboriginal Peoples and Post-Secondary Education*. Prepared by R.A. Malatest and Associates Ltd. Montreal, Canada.
- Canada's National Aboriginal News Source*. (2014). Vol. 32, (4), Canada.
- Canadian Bar Association. (2005). *The Logical Next Step: Reconciliation Payments for All Indian Residential School Survivors*. Ottawa, Canada.
- Canadian Charter of Rights and Freedoms*. (1982). Retrieved from: [www.efc.ca/pages/law/charter/charter.text.html](http://www.efc.ca/pages/law/charter/charter.text.html)
- Canadian Council On Learning. (2009). *The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach to Measuring Success*. Ottawa, Canada.
- Carney, C. (2007). *Native American Higher Education in the United States*. New York, the USA: Routledge.

- Carney, R. (1983). The Hawthorn Survey (1966-1967), Indians and Oblates and Integrated Schooling. *CCHA, Study Sessions*, 50, 609–630.
- Czepil, M., Karpenko, O., Revt, A., & Istomina, K. (2019). Formation of students' ethnic tolerance in institutions of higher education. *Advanced Education*, 12, 114–119.
- Citizenship and Immigration Canada. (2012). *Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship*. Retrieved from: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/publications-manuals/discover-canada.html>
- Clement, J. (2013). University Attainment of the Registered Indian Population, 1981-2006. (pp. 69–106). In J. White and J. Peters (Eds.) *Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives*. Toronto, Canada: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Cook, E. & Flynn, D.(2008). Aboriginal Languages of Canada. In *Contemporary Linguistic Analysis: An Introduction*. 6<sup>th</sup> ed. (pp. 318–333). Toronto, Canada: Pearson Longman.
- Corson, D. (1995). Norway's Sámi Language Act: Emancipatory implications for the world's aboriginal peoples. *Language in Society*, 24, 493–514.
- Cottrell, M. (2012). Indigenous Education in Comparative Perspective: Global Opportunities for Reimagining Schools. *International Journal for cross-disciplinary subjects in education*, 1(4), 223–227.
- Council of Ministers of Education, Canada. (2008). *The Development of Education in Canada*. Toronto, Canada: Government Printing Bureaux.
- CTV News. (2014). *Who qualifies for a Status Indian and What Does it Mean*. Retrieved from: [www.ctvnews.ca](http://www.ctvnews.ca)
- Davin, N. (1879). *Report on the Industrial Schools for Indians and Half-Breeds*. Retrieved from: [https://archive.org/details/cihm\\_03651](https://archive.org/details/cihm_03651)
- Department of Indian Affairs. (1908). *Regulations Relating to Education of Indian Children*. Ottawa: Government Printing Bureau.

- EcoKids. Earth Day Canada.* (2017). Retrieved from: [www.ecokids.ca/pub/eco\\_info/topics](http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics)
- Education in New Zealand.* (2017). Retrieved from: <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies>
- Education Partnerships Programs – National Program Guidelines 2015-2016.* (2015). Retrieved from: <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/>
- Engineers Canada. Federal Budget. 2019. (2019). *Highlights and Analysis*. Ottawa, Canada: Engineers Canada.
- Fallon, G. (2012). A Critical Analysis of Self-Governance Agreements Addressing First-Nations Control of Education in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 132. Retrieved from: [https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/fallon\\_paquette2.pdf](https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/fallon_paquette2.pdf)
- Farney, J. (2012). *Canadian Theories of Multiculturalism and Public Education: Investigating the Disjuncture*. Edmonton, Canada: University of Regina.
- Finnie, R., Childs, S., & Kramer, M. (2010). *Aboriginals in Post-Secondary Education. The MESA Project*. Kingston, Canada: Queen's University.
- Fontaine, T. (2010). *Broken Circle: The Dark Legacy of Indian Residential Schools: A Memoir*. Victoria, Canada: Heritage House Publishing.
- Freedman, J., & MacMahon, F. (1997). (eds.). *Charter Schools In Atlantic Canada: an Idea Whose Time Has Come*. Halifax, Canada: Atlantic Institute for Market Studies.
- Frenette, M. (2014). *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network*. Beaconsfield, Canada.
- Friendly, M., Beach, J., & Turiano, M. (2002). *Early Childhood Education and Care in Canada 2001*. Toronto, Canada: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Friesen, J., & Friesen, V. (2002). *Aboriginal Education in Canada: A Plea for Integration*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.

- Furniss, E. (1995). *Victims of Benevolence: The Dark Legacy of the Williams Lake Residential School*. Vancouver, Canada: Arsenal Pulp Press.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. Boston USA: University of Massachusetts.
- Gouvernement of Canada. (1963). *Royal Commission on Government Organization*. Ottawa, Canada: Queen's Printer. Retrieved from: <http://publications.gc.ca/site/eng/471934/publication.html>
- Government of Canada. (1857). *An Act to encourage gradual civilization of the Indian Tribes and to amend the laws respecting Indians*. Retrieved from: <http://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/home/>
- Government of Canada. (1867). *An Act to amend and consolidate the laws respecting Indians*. Retrieved from: <http://www.tidridge.com/uploads/3/8/4/1/3841927/1876indianact.pdf>
- Government of Canada. (1867). *The Constitution Act*. Retrieved from: [http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca\\_1867](http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca_1867)
- Government of Canada. (1876). *The Indian Act*. Retrieved from: [https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/1876c18\\_1100100010253\\_eng.pdf](https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/1876c18_1100100010253_eng.pdf)
- Government of Canada. (1951). *The Constitution (First Amendment) Act*. Retrieved from: <http://indiacode.nic.in/coiweb/amend/amend1.htm>
- Government of Canada. (1961). *Protocoles of the Joint Committee of the Senate and House of Commons on Indian Affairs*. Retrieved from: <https://historyofrights.ca/archives/special-joint-committee>
- Government of Canada. (1969). *Statement on the Government of Canada on Indian Policy*. Ottawa, Canada: Government Printing Bureau.
- Government of Canada. (2008). *Statement of Reconciliation*. Retrieved from: [www.edu.gov.mb.ca](http://www.edu.gov.mb.ca)
- Government of Canada. *Aboriginal Affairs and Northern Development Canada*. (2019). Retrieved from: [www.aadnc.gc.ca](http://www.aadnc.gc.ca)

- Graburn, N. (1965). Some Aspects of Linguistic Acculturation in Northern Ungava Eskimo. *Kroeber Anthropological Society Papers*, 32, 11–36.
- Greenwood, M. (2006). Children are a gift to us: Adorogonal-specific Early childhood Programs and Services in Canada. *Canadian Journal of Native Education*, 29(1), 12–28.
- Greenwood, M., de Leeuw, S., & Ngaroimata Fraser, T. (2007). Aboriginal Children and Early Childhood Development and Education in Canada: Linking the Past and Present to the Future. *Canadian Journal of Native Education*, 30(1), 5–18.
- Gunstone, A. (2012). Indigenous Education 1991–2000: Documents, Outcomes and Governments. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 41(2), 75–84.
- Haig-Brown, C. (1988). *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School*. Vancouver, Canada: Arsenal Pulp Press.
- Hanon, A. (2003). Alberta's Charter Schools are Working. *Edmonton Sun*, September 14, 4.
- Hare, J., & Barman, J. (2000). Aboriginal Education: Is There a Way Ahead? In D. Long and P. Dickason (Eds.) *Visions of the Heart: Canadian Aboriginal Issues*. (pp. 331–359). Toronto, Canada: Harcourt Canada.
- Harring, S. (1998). *White Man Law: Native People in Nineteen-Century Canadian Jurisprudence*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Hart, M. (2010) Indigenous Worldviews, Knowledge and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), 1–16. Retrieved from: <http://ahrnets.ca/files/data/3/2011/08/Indigenous%20Worldview>
- Hawthorn, H. (1967). *A Survey of the Contemporary Indians of Canada, 1*. Ottawa, Canada: Indian Affairs Branch.
- Hofer, B. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–384.

- Indian and Northern Affairs Canada and Inuit Tapiriit Kanatami. (2006). *Gains made by Inuit in formal Education and school attendance, 1981-2001*. Ottawa, Canada.
- Indigenous and Northern Affairs Canada. (2017). Retrieved from: <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/>
- Indigenous Peoples. (2009). Statistics. Retrieved from: [http://www.ruralpovertyportal.org/topic/statistics/tags/indigenous\\_peoples](http://www.ruralpovertyportal.org/topic/statistics/tags/indigenous_peoples)
- Inuit Tapiriit Kanatami. (2014). *Assessing the Impact of the First Nations and Inuit Child Care Initiative across Inuit Nunangat*. Retrieved from: <https://www.itk.ca>.
- Irvine, K. (2009). *Supporting Aboriginal Parents: Teaching for the Future*. Prince George, Canada: National Collaborating Centre for Aboriginal Health.
- Johnson, F. (1968). *A Brief History of Canadian Education*. Toronto, Canada: McGrawHill Company of Canada.
- Johnson, P. (1983). *Native Children and Child Welfare System*. Toronto, Canada: Canadian Council on Social Development with James Lorimer and Company Publishers.
- Johnston, B. (1995). *Indian School Days*. Norman, USA: University of Oklahoma Press.
- Joint Committee of the Senate and House of Commons on Indian Affairs. (2017). Retrieved from: [https://sencanada.ca/en/Content/Sen/committee/421/pub/directorate-e#JOINT COMMITTEES](https://sencanada.ca/en/Content/Sen/committee/421/pub/directorate-e#JOINT_COMMITTEES)
- Jones, G. (2014). An Introduction to Higher Education in Canada. In K. Joshi and S. Paivandi (Eds.) (pp. 1–38). *Higher Education Across Nations, 1*. New Delhi, India: Delhi B. Publishings.
- Joplin, L. (1981). On Defining Experiential Education. *The Journal of Experiential Education, 4*(1), 17–20.
- Keyser, J. (2014). *Traditional assessment vs non-traditional assessment: what Native American culturally relevant pedagogy looks like in a suburban classroom*.



- Open Access Honours Thesis. Kalamazoo, USA: Western Michigan University.
- Kiedrowski, J. (2013). *Trends in Indigenous Policing Models: An International Comparison*. Ottawa, Canada: Compliance Strategy Group.
- King, T. (2005). *Our Story: Aboriginal Voices on Canada's Past*. Toronto, Canada: Anchor Canada.
- Kingsley, J., Townsend, M., Henderson-Wilson, C., & Boalm, B. (2013). Developing and exploratory framework linking Australian aboriginal peoples' connection to country and concepts of wellbeing. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 10(2), 678–698.
- Kirkness, V. (1995). Aboriginal Peoples and Tertiary Education in Canada: Institutional Responses. *The London Journal of Canadian Studies*, 11, 28–40.
- Kirkness, V. (2013). Aboriginal Education in Canada: a Retrospective and a Prospective. In F. Widdowson and A. Howard (Eds). (pp. 7–26). *Approaches to Aboriginal Education in Canada*. Edmonton, Canada: Brush Education.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, USA: Prentice Hall, Inc.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Krishnan, V. (2010). *Early Childhood Development: A Conceptual Model*. Edmonton, Canada: Early Child Development Mapping Project.
- Kvernmo, S. (1993). Sámi youth in the year 1990. *Rapport fra konferansen og kulturmønstringa I Kautokeino* [Report from the conference on cultural revival in Kautokeino] (pp. 52–56). Kautokeino, Norway: Sámi Allaskuvla.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Learn Canada 2020. (2008). Joint Declaration of Provincial and Territorial Ministers of Education. Retrieved from: <http://www.cmec.ca/Publications/>.

- LeBeuf, M. (2011). *The Role of Royal Canadian Mounted Police During the Indian Residential School System*. Ottawa, Canada: M. LeBeuf on behalf of the RCMP.
- Legacy of Hope Foundation. (2012). *100 Years of Loss*. Retrieved from: <http://100yearsofloss.ca/en>
- Leslie, J. (1999). *Assimilation, Integration, or Termination? The Development of Canadian Indian Policy, 1943-1963*. A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Carleton University.
- Leslie, J. (2013). The Policy Agenda of Native Peoples From World War II to the 1969 White Paper. *Aboriginal Policy Research Series: Vol. 1: Setting the Agenda for Change*. (pp. 16–28). Toronto, Canada: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Levin, M. (2006). *Alternative Education*. The Canadian Encyclopedia. Retrieved from: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/alternative-education/>
- Lickers, H. (2008). *Aboriginal traditional Knowledge: Another Source of Information for Species at Risk*. A Report prepared for the Ontario Ministry of Natural Resources. Toronto, Canada.
- Little Bear, L. (2009). *Naturalizing indigenous knowledge* (Synthesis paper). Saskatoon, SK & Calgary, AB: University of Saskatchewan Aboriginal Education Research Centre & First Nations and Adult Higher Education Consortium. Retrieved from: [www.ccl-cca.ca/pdfs/abike/naturalizedIndigenous\\_en.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/abike/naturalizedIndigenous_en.pdf)
- Lomawaima, K., & McCarthy, T. (2006). *“To Remain an Indian”: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*. New York, USA: Teachers College Press.
- Lopez, L.E. (2009). Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. *Commission Background Study for EFA*

*Global Monitoring Report.* Retrieved from:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf>

- MacLaine, C., Lalonde M., & Fiser A. (2019). *Working together: Indigenous Recruitment and Retention in Remote Canada*. Ottawa, Canada: The Conference Board of Canada.
- MacPherson, J. (1991). *Report on Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future*. Ottawa, Canada: Department of Indian Affairs and Northern Development.
- Macwacis Cultural College. (2017). Retrieved from:  
<https://maskwacisculturalcollege.wordpress.com>
- Maina, F. (1997). Culturally relevant pedagogy: first nations education in Canada. *The Canadian Journal of Native Studies, XVII*, 293–314.
- Malatest and Associates Ltd. (2002). *Best Practices in Increasing Aboriginal Postsecondary Enrolment Rates*. Prepared for The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). British Columbia.
- Mandell, D., Clouston Carlson, J., & Fine, M. (2003). *Partnerships for Children and Families Project: Aboriginal Child Welfare*. Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University.
- Manguson, R. (1992). *Education in New France*. Montreal, Canada: McGill Queen's University Press.
- Manitoba Education and Youth. (2003). *Integrating Aboriginal Perspectives into Curricula*. Retrieved from:  
[http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/policy/abpersp/ab\\_persp.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/policy/abpersp/ab_persp.pdf)
- Manitoba Education. (2000). *Our Way is A Valid Way*. Western and Northern Canadian Protocol.
- Marshall, D. (2008). Differentiated by Degrees: System Design and the Changing Undergraduate Environment in Canada. *Canadian Journal of Higher Education, 38*(3), 1–20.
- McCue, H. (1999). *Self-Government Agreements and Jurisdiction in Education*. Ottawa, Canada: Assembly of First Nations.

- McCue, H. (2006). *Aboriginal Postsecondary Education*. Ottawa, Canada: The Center for Native Policy and Research.
- McGregor, D. (2012). Traditional knowledge: considerations for protecting water in Ontario. *The International Indigenous Policy Journal*, 3(3). Retrieved from: <http://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol3/iss3/11>
- McGregor, D., & Whitaker, S. (2001). *Water quality in the province of Ontario: An aboriginal knowledge perspective*. Toronto, Canada: Chiefs of Ontario.
- McGregor, L. (2009). *Ontario First Nations Perspectives on Traditional Knowledge: A diagnostic and Discussion Paper*. Toronto, Canada: Chiefs of Ontario.
- McIvor, O. (2006). *Language Nest Programs in BC: Early Childhood Immersion Programs in two First Nation Communities*. Brentwood Bay, Canada: First Peoples' Heritage, Language and Culture Council.
- McMurtry, J. (1985). *The 1946-48 Joint Committee on the Indian Act and Educational Policy*. Edmonton, Canada: MEd., University of Alberta.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Ottawa, Canada: Caledon Institute of Social Policy.
- Merasty, J. (2015). *The Education of Augie Merasty: A Residential School Memoir*. Regina, Canada: University of Regina Press.
- Metis National Council*. (2017). Retrieved from: <http://www.metisnation.ca/index.php/who-are-the-metis>.
- Miller, J. (1997). *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Milloy, J. (1999). *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System 1789 to 1986*. Winnipeg, Canada: University of Manitoba Press.
- Milloy, J. (2008). *Indian act Colonialism: a century of dishonor, 1869-1969. Research paper for the National Centre for First Nations Governance*. West Vancouver.
- Ministry of Education of New Zealand. (2013). *Pasifika Education Plan 2013-2017*. Retrieved from: <http://www.education.govt.nz/>

- Moore, J. (2001). On certain assumptions underlying contemporary education practices. *Behavior and Social Issues, 11*, 49–64.
- Morgan, N. (1998). *Legal Mechanisms for Assumption of Jurisdiction and Control over Education by First Nations*. First Nations Education Steering Committee.
- Morton, D. (1997). *A short history of Canada*. Toronto, Canada: McClelland & Stewart.
- Mother Earth's Children's Charter School. (2012). *Student-Parent Handbook*. Alberta, October, 12.
- Mukan, N. V., Istomina, K. Yu., Yarenko, H. V., & Blavt, O. Z. (2019). The analysis of professional training of Bachelor of Arts in International Relations in Canada. *Педагогічний альманах, 43*, 109–116.
- Mukan, N., Kravets, S., & Zapotichna, M. (2016). Post-secondary and higher education of indigenous peoples in Canada: social, economic, cultural, family-related and individual barriers. *Ukrainian Journal of Educational Research, 1*(1), 39–43.
- Mukan, N., Shyika, J., & Shyika, O. (2017). The development of bilingual education in Canada. *Advanced education, 8*, 35-40.
- Mukan, N., Yaremko, H., Kozlovskiy, Yu., Ortynskiy, V., & Isayeva, O. (2019). Teachers' continuous professional development: Australian experience. *Advanced Education, 12*, 105–113.
- National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines*. (2017). Retrieved from: <http://journals.uvic.ca/journalinfo/IJIH>.
- National Committee on Inuit Education. (2011). *First Canadians, Canadians First: the National Strategy on Inuit Education*. Ottawa, Canada.
- National Post. (August, 2014). *Native Education Problems won't Be Fixed Through More Funding, study says*. Retrieved from: <http://news.nationalpost.com/2014/08/07>
- Native Women's Association of Canada*. (2017). Retrieved from: <http://www.nwac.ca/aboriginal-head-start>

- Neegan, E. (2005). Excuse me: Who Are the First Peoples of Canada? A Historical Analysis of Aboriginal Education Then and Now. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 3–15.
- Neufeld, N. (2013). *Thousands of Native Children Died in Canada's Residential Schools*. Retrieved from: [www.org.en.articles](http://www.org.en.articles)
- Nguyen, M. (2011). Closing the Gap: a Case for Aboriginal Early Childhood Education in Canada, a Look at the Aboriginal Head Start Program. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 229–248.
- Noonan, B., Hallman, D., & Scharf, M. (2006). (eds.). *A history of education in Saskatchewan*. Regina, Canada: University of Regina: Canadian Plains Research Center Press.
- NorQuest College. (2017). Retrieved from: <https://www.flickr.com/photos/norquestcollege/sets/72157631519466958/>.
- Norris, M. (2003). *From Generation to Generation: survival and maintenance of Canada's aboriginal languages within families, communities and cities*. Paper presented at the Aboriginal Strategies Conference. Edmonton, Canada.
- Northwest Territories Education, Culture and Employment. (2017). *Revitalizing, Enhancing and Promoting Aboriginal Languages*. Retrieved from: <https://www.ece.gov.nt.ca/.../T4.02.02>
- Ontario Legislative Assembly. (1954). *Report of the Select Conrmittee to enquire into civil Liberties and rights with respect to the Indian population of Ontario*, March. Retrieved from: <http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain>
- Parvin, V. E. (1961). *Authorization of textbooks for the elementary schools of Ontario 1846-1950*. A thesis submitted in requirements for the Degree Doctor of Education in the University of Toronto.
- Pocklington, T., & Tupper A. (2002). *No Place to Learn: Why Universities Aren't Working*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Porter, E. (1981). *The Anglican Church and Native Educatiom Residential Schools and Assimilation*. PhD thesis. Toronto, Canada: University of Toronto.

- Poser, W. (2000). *The status of Documentation for British Columbia Native Languages*. Vanderhoof, Canada: Yinka Dene Language Institute and the University of British Columbia.
- Price, M., Kallam, M., & Love, J. (2009). *The Learning Styles of Native American students and Implications for Classroom Practice*. Southeastern Oklahoma State University. Retrieved from: <http://www.se.edu/nas/files/2013/03/NAS-2009-Proceedings-M-Price.pdf>
- Price, R., & Burtch, B. (2010). Degree Completion for Aboriginal People in British Columbia: a Case Study. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 36(1), 1–17.
- Procher, L., & Howe, N. (Eds.). (2000). *Early Childhood Care and Education in Canada*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Public Health Agency of Canada. (2012). *Evaluation of the Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities Program*. Retrieved from: [http://www.phac-aspc.gc.ca/about\\_a\\_propos/evaluation/reports-rapports/2011-2012/ahsunc-papacun/bkg-info-eng.php](http://www.phac-aspc.gc.ca/about_a_propos/evaluation/reports-rapports/2011-2012/ahsunc-papacun/bkg-info-eng.php)
- Putman, J. H. (1912). *Egerton Ryerson and education in Upper Canada*. Toronto, Canada: William Briggs.
- Putman, J. H. (1912). *Egerton Ryerson and education in Upper Canada*. Toronto, Canada: William Briggs.
- Quesnel, L. (2012). *Inclusive Leadership: A Contemporary Leadership Process*. Lviv, Ukraine: SoftServe Incorporated. HQS Consulting Services.
- Raham, H. (2009). *Best Practices in Aboriginal Education: A Literature Review and Analysis for Policy Directions*. Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada.
- Raptis, H. (2008). Implementing Integrated Education Policy for On-Reserve Aboriginal Children in British Columbia, 1951-1981. *Historical Studies in Education*, 4, 118–146.
- Residential Schools*. The Canadian Encyclopedia. Retrieved from: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/residential-schools/>.

- Reyhner, J. (2006). *American Indian. Alaska Native Education: an Overview*. Retrieved from: [http://www2.nau.edu/jar/AIE/Ind\\_Ed.html](http://www2.nau.edu/jar/AIE/Ind_Ed.html).
- Reyhner, J. (2006). *American Indian. Alaska Native Education: an Overview*. Retrieved from: [http://www2.nau.edu/jar/AIE/Ind\\_Ed.html](http://www2.nau.edu/jar/AIE/Ind_Ed.html)
- Reynher, J. & Eder, J. (2017). *American Indian Education: A History*. (2 Ed.). The USA: University of Oklahoma Press.
- Reynher, J. (2015). *Teaching Indigenous Students: Honoring Place, Community and Culture*. The USA: University of Oklahoma Press.
- Reynher, J. (2015). *Teaching Indigenous Students: Honoring Place, Community and Culture*. Norman, USA: University of Oklahoma Press.
- Reynher, J., & Eder, J. (2017). *American Indian Education: A History*. Norman, USA: University of Oklahoma Press.
- Richards, J. (2006). *Creating Choices: Rethinking Aboriginal Policy*. Toronto, Canada: C. D. Howe Institute.
- Richards, J., & Scott, M. (2009). *Aboriginal Education: Strengthening the Foundations*. Ottawa, Canada: CPRN Research Report.
- Ryerson, E. (1847). *A Report on a System of Public Elementary Instruction for Upper Canada*. Montreal, Canada: Lovell and Gibson.
- Saulnier, K. (2014). *Aboriginal self-Determination: A Comparative Study of New Zealand, Australia, and the United States*. *ISID Aboriginal Policy Study Papers*, 6.
- Sellars, B. (2012). *They Called Me Number One: Secrets and Survival at Indian Residential School*. Vancouver, Canada: Talonbooks.
- Senate Committees Directorate. (2011). *Reforming First Nations Education: From Crisis to Hope. Report of the Standing Senate Committee On Aboriginal Peoples*. Toronto, Canada: Government Printing Bureax.
- Sharpes, D. (1979). Federal education for the American Indian. *Journal of American Indian Education*, 19(1), 19–22.
- Sheehan, N. (1985). The History of Higher Education in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*. Vol. XV-1. Education Policy and



- Administrative Studies. Calgary, Canada: The University of Calgary, 26–38.
- Silver, J., Klyne, D., & Simard, F. (2003). *Aboriginal Learners in Selected Adult Learning Centers in Manitoba*. Winnipeg, Canada: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. (December, 2011). *Opening the Door: Reducing Barriers to Post-Secondary Education in Canada*.
- Statistics Canada. (2019). Retrieved from: <http://www.statcan.gc.ca>
- Surtees, R. (1966). *Indian reserve policy in Upper Canada 1830-1845*. M.A. thesis, Carleton University.
- Swift, W. (1958). *Trends in Canadian education*. Canada: W. J. Gage.
- Taylor, G., & Daigle, J. (2007). *Sharing Our Success: more case studies in Aboriginal Schooling*. Kelowna, Canada: Society for Advancement of Excellence in Education.
- Taylor, J. (1976). *Development of an Indian Policy for the Canadian North-West, 1869-1879*. PhD thesis. Queen's University.
- The Canadian Encyclopedia*. (2013). Retrieved from: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca>.
- The Indian act*. (1876). Retrieved from: [http://indigenousfoundations.web.arts.ubc.ca/the\\_indian\\_act/](http://indigenousfoundations.web.arts.ubc.ca/the_indian_act/)
- The University of British Columbia*. (2018). Retrieved from: <http://you.ubc.ca/programs>.
- The University of Toronto*. (2018). Retrieved from: <https://www.utoronto.ca/academics/programs-directory>.
- Thomas, C.B. (1972). *Indian Education in Canada*. A thesis for the Degree of Master of Arts. McMaster University.
- Titley, E., & Miller, P. (Eds). (1982). *Education in Canada. An Interpretation*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises Ltd.

- Towns, E. (1970). John Wesley and religious education. *Liberty University articles, Paper 16*, 318–328.
- Townsend, Ph.B. (2015). Mob Learning – Digital Communities for Remote Aboriginal and Torres Strait Islander Tertiary Students. *Journal of Economic and Social Policy*, 17(2). Retrieved from: <https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1333&context=jesp>
- Trapnell, L. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. En Juan Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Tremblay, J. (2010). *Comparison of National Strategies In Indigenous Post-Secondary Education: Australia, New Zealand and the United States of America*. Ottawa, Canada: Human Resources Skills Development Canada.
- UNESCO. (2007). *Education Governance at Local Level*. A Report Published by Division for the Promotion of Basic Education.
- Vallerie, G. (2009). *Reconciliation and the Revitalization of Indigenous Languages*. Retrieved from: [http://speakingmytruth.ca/?page\\_id=765](http://speakingmytruth.ca/?page_id=765).
- Vallerie, H. (2011). *A History of Indian Education in Canada*. Kingston, Canada: Queens University Press.
- Vaughan, R. (2008). *Eagle Boy: A Pacific Northwest Native Tale*. Regina, Canada: Saskatchewan Books.
- Velasco M. (2014). *Derechos de protección social y educación de la niñez y adolescencia indígena en Ecuador*. Panamá. UNICEF.
- Voyageur, C., & Calliou, B. (2000). Various Shades of Red: Diversity within Canada's Indigenous Communities. *London Journal of Canadian Studies*, 16, 110–124.
- Waller, L. (1965). *The Education of Indian children in Canada*. Toronto, Canada: Ryerson Press.
- Ward, J. (2010). *Grounding Curriculum and Pedagogies in Indigenous Knowledge and Indigenous Knowledge Systems*. Integrated Studies project submitted in

- partial fulfillment for the degree of Master of Arts. Athabasca University, AB.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional responses. *Journal of Experimental Psychology*, 3 (1), 1–14.
- We Are the Children. (2008). *Reclaiming History: the Residential School System in Canada*. Retrieved from: <http://wherearethechildren.ca/en/timeline/research/>.
- Weaver, S. (1994). *Making Canadian Indian Policy. The Hidden Agenda, 1968-1970*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Wells, D., (2004). (ed.). *The Canadian Identity*. Calgary, Canada: Weigl Educational Publishers Ltd.
- Wells, R. (2012). *Wawahte: Subject: Canadian Indian Residential Schools*. Bloomington, USA: Trafford Publishing.
- White, J., & Peters, J. (2013). A Short History of Aboriginal Education in Canada. *Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives*. Paper 23. Thompson Educational Publishing.
- Widdowson, F., & Howard, A. (Eds.). (2013). *Approaches to Aboriginal Education in Canada: Searching for Solutions*. Calgary, Canada: Brush Education Inc.
- Wilson, D. (1978). The Pre-Ryerson years. In N. McDonald, A. Chaiton (eds.). (pp. 9–42). *Egerton Ryerson and his times*. McMillan of Canada.
- Wilson, S. (2009). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax, Canada: Fernwood Publishing.
- WITS Program Foundation. (2017). Retrieved from: <http://www.witsprogram.ca/schools/lesson-plans/aboriginal.php>
- Wotherspoon, T. (2002). *The dynamics of social inclusion: public education and Aboriginal People in Canada*. Toronto, Canada: Laidlaw Foundation.
- Zhorniak, N. (2019). Development and Implementation Guidelines for Professional Training of Indigenous Peoples in Canada. *Наукові записки*

*Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 1, 44–50.*

Zhorniak, N., Havran, M., Barabash, O., Shayner, H., Bilyk O. (2018). Multicultural component in the system of professional training of tourism and hospitality managers in Canadian universities: experience for Ukraine. *Advanced education, 9, 90–95.*

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Навчальна програма для шкіл-інтернатів, затверджена Департаментом у справах індіанців у 1896 р.

	<b>Предмет</b>
<b>Стандарт №</b>	<b>Англійська мова</b>
<b>Стандарт I</b>	Впізнавання слів та складання речень. Прості звуки літер алфавіту. Переписування слів.
<b>Стандарт II</b>	Продовження вивчення звуків. Продовження вивчення складання речень. Орфографія. Написання диктантів із вивченими словами та простими реченнями.
<b>Стандарт III</b>	Завершення вивчення звуків. Пояснення простих омонімів. Продовження вивчення складання речень. Письмова орфографія. Написання диктантів із речень. Складання речень із предметами та діями.
<b>Стандарт IV</b>	Повтор вивчених звуків. Розширення речення. Усна та письмова Орфографія. Написання листа. Складання простого твору, усно та письмово. Повтор курсу загальних знань.
<b>Стандарт V</b>	Продовження вивчення розширення речень та виправлення помилок. Орфографія. Продовження вивчення написання листів. Усне складання та письмове написання твору. Повтор курсу загальних знань.
<b>Стандарт VI</b>	Аналіз простого речення. Орфографія. Продовження написання листів. Усне складання та письмове написання твору. Повтор курсу загальних знань.

	<b>Предмет</b>
<b>Стандарт №</b>	<b>Загальні знання</b>
<b>Стандарт I</b>	Загальні положення про навчання у школі. Розвиток набутих знань. Дні тижня, місяці року.
<b>Стандарт II</b>	Пори року. Виміри довжини і ваги. Кольори. Назви тварин та овочів, їх частини, культивація, ріст тощо. Повсякденні назви речей у школі та поза її межами.
<b>Стандарт III</b>	Продовження вивчення царства тварин та рослин. Гроші. Корисні метали.
<b>Стандарт IV</b>	Продовження вивчення царства тварин і рослин, мінералів. Використання залізничної дороги та кораблів. Пояснення виробництва предметів загального вжитку. Раси людства.
<b>Стандарт V</b>	Детальніше вивчення матеріалу Стандарту IV. Закони суспільства.
<b>Стандарт VI</b>	Соціальні відносини. Уряд Канади. Система демократії та правосуддя. Комерційна діяльність та товарообмін.

	<b>Предмет</b>
	<b>Письмо</b>
<b>Стандарт I</b>	Елементарні навички письма. Написання простих слів. Письмові букви великих розмірів.
<b>Стандарт II</b>	Написання слів. Письмові букви великих розмірів.
<b>Стандарт III</b>	Письмо на дощичках. Зошит № 1. Письмові букви середніх розмірів.
<b>Стандарт IV</b>	Зошити № 2 і 3. Письмові букви середніх розмірів.
<b>Стандарт V</b>	Зошити № 4 і 5. Письмові букви малих розмірів.

<b>Стандарт VI</b>	Зошит № 6 і 7. Письмові букви малих розмірів.
--------------------	---

	<b>Предмет</b>
<b>Стандарт №</b>	<b>Арифметика</b>
<b>Стандарт I</b>	Цифри від 1 до 10, їх додавання та віднімання, усно та письмово. Знаки +, −, ×, ÷. Рахування до десяти по два, три тощо. Значення та вживання дробів. Демонстрація однієї другої, однієї четвертої, однієї восьмої, однієї третьої, однієї шостої, однієї дев'ятої тощо (без цифр). Рішення простих задач (усно).
<b>Стандарт II</b>	Цифри від 1 до 25, їх додавання та віднімання, усно та письмово. Рахування до 25 по одному, два, три тощо. Значення та вживання однієї другої, однієї третьої ..., до однієї двадцять п'ятої (без цифр). Поняття порядкових чисел (без цифр). Вирішення простих задач. Поняття про галони в пеках, місяці в році, дюйми в футах, гроші до 25 центів. Додавання в стовпчик до 25.
<b>Стандарт III</b>	Цифри від 1 до 100. Значення та вживання, усно та письмово. Рахування до 100 по одному, два, три тощо. Значення та вживання однієї двадцять шостої, однієї двадцять сьомої, ..., до однієї сотої (без цифр). Додавання, віднімання, ділення, множення дробів, вивчених у Стандарті II. Римські цифри від I до C. Прості задачі. Поняття про секунди у хвилинах, хвилини в годинах, години у дні, тощо.
<b>Стандарт IV</b>	Система числення до 10 000. Додавання, віднімання, множення, ділення вивчених дробів (в цифрах). Поняття про чисельник і знаменник. Римські цифри до 2000. Щоденна практика з метою досягнення точності та швидкості у виконанні задач.
<b>Стандарт V</b>	Завершення вивчення системи числення та нумерації. Скорочення. Прості дробі до 30. Десяткові дробі. Щоденна практика з метою досягнення точності та швидкості у виконанні простих задач. Читання та написання цифр до десятків тисяч.
<b>Стандарт VI</b>	Множники, виміри, кратні числа. Завершення вивчення простих дробів. Використання квадратних та кубічних вимірів на практиці. Щоденна практика з метою досягнення точності та швидкості у виконанні простих задач. Прості задачі на відсотки.

<b>Стандарт №</b>	<b>Географія</b>
<b>Стандарт I</b>	Відсутній
<b>Стандарт II</b>	Відсутній
<b>Стандарт III</b>	Вивчення географічних понять за допомогою географічних особливостей місцевості. Елементарні поняття про напрямок, відстань тощо.
<b>Стандарт IV</b>	а) Повторення Стандарту III. Уроки повинні зосереджуватись на розвитку поняття про Землю як круглу планету, з поверхнею землі та води, оточеною повітрям, що освітлюється сонцем та має супутник. б) Уроки з природознавства. Спершу спостереження, згодом з використанням малюнків та ілюстрацій на дошці. в) Поняття про карти. Повторення вивченого матеріалу про місце розташування, відстань, напрям у відповідності до зображення на карті. Дослідження карти місцевості, намальованої на дошці. Рельєфні карти. Практика читання карт (розпізнавання символів). д) Загальне вивчення глобусу та карт. Півкулі, континенти, океани, великі острови, їхнє географічне положення та розміри. Континенти: клімат,

	форми, оточення, основні гірські масиви, ріки, озера, найбільші країни, промисловість, населення, цікаві факти.
<b>Стандарт V</b>	Вивчення найосновніших країн кожного континенту. Провінція, у якій розташована школа та Канада повинна вивчатись спершу. Географічне положення країни на континенті, її природні особливості, клімат, виробництво, населення, заняття людей, манери поведінки, звичаї, основні міста тощо.
<b>Стандарт VI</b>	а) Земля як глобус. Прості ілюстрації та положення щодо форми, розмірів планети, меридіанів та паралелей, їх застосування. Поняття руху планети та його результат: день і ніч, пори року, зони та їх характеристики, вітри та океанські течії, клімат як такий, що впливає на життя людини. б) Вивчення фізичних особливостей Північної та Південної Америк, Європи, їх порівняння. Положення на землі: розміри, форми, поверхня, природні ресурси, природні переваги міст тощо. в) Вивчення географії повинні супроводжуватись спостереженнями за рухом сонця, місяця, зірок, їх сходом і заходом; різницею між кутом падіння сонця у різний час; різницею між змінами температури у різний час дня; зміною кута падіння сонячних променів у різні пори року; різними розмірами тіні у різні години дня; зміною погодніх умов тощо.

	<b>Етика</b>
<b>Стандарт №</b>	
<b>Стандарт I</b>	Навчання чистоти, слухняності, поваги, порядку, охайності
<b>Стандарт II</b>	Освоєння принципів правильності та неправильності, правди, а також продовження вивчення належного зовнішнього вигляду та поведінки
<b>Стандарт III</b>	Розуміння необхідності дотримання відповідного зовнішнього вигляду та поведінки, а також навчання незалежності та самоповаги
<b>Стандарт IV</b>	Опанування праці, чесності, ощадливості
<b>Стандарт V</b>	Патріотизм, самодостатність, благодійність, бідність
<b>Стандарт VI</b>	Життя індіанця та білої людини. Патріотизм. Недоліки ізоляції індіанців. Процес переходу у повноправні члени громадянського суспільства (англ. enfranchisement). Праця та закони життя. Відношення між статями у відповідності до праці. Домашні та суспільні обов'язки.

	<b>Читання</b>
<b>Стандарт №</b>	
<b>Стандарт I</b>	Перший буквар
<b>Стандарт II</b>	Другий буквар
<b>Стандарт III</b>	Другий рідер
<b>Стандарт IV</b>	Третій рідер
<b>Стандарт V</b>	Четвертий рідер
<b>Стандарт VI</b>	П'ятий рідер

	<b>Історія</b>
<b>Стандарт №</b>	
<b>Стандарт I</b>	Відсутній
<b>Стандарт II</b>	Відсутній
<b>Стандарт III</b>	Історії про індіанців у Канаді та їх цивілізацію

<b>Стандарт IV</b>	Історія канадської провінції, у якій розташована школа.
<b>Стандарт V</b>	Історія Канади (початок).
<b>Стандарт VI</b>	Історія Канади (продовження).

Декламація – починається із Стандарту II і повинна вивчатись у курсі англійської мови і зводиться до завчення на пам'ять віршів та прозових уривків із патріотичними мотивами та високою мораллю.

Вокальне мистецтво – вивчення простих пісень на патріотичну тематику. Мелодії повинні бути веселими та бадьорими.

Гімнастика – фізичні вправи, виконання яких повинно супроводжуватись співанням пісень, з метою різноманітності навчання.

Релігія – Читання і вивчення Євангеліє, Десяти заповідей, основних молитв.

*Додаток підготовлено на основі опрацювання джерела (Department of Indian Affairs, 1896).*





загальна чисельність населення	2 397								
володіють розмовною мовою	310	-	10	15	10	20	75	85	95
мова рідною	€ 250	10	10	10	10	20	55	65	85
розмовляють мовою вдома	40	-	-	-	10	-	10	10	20

<b>Мова слейві (північна та південна)</b>	<b>всього</b>	<b>вік 0-4 роки</b>	<b>вік 5-14 років</b>	<b>вік 15-24 роки</b>	<b>вік 25-34 роки</b>	<b>вік 35-44 роки</b>	<b>вік 45-54 роки</b>	<b>вік 55-64 роки</b>	<b>вік 65 і більше</b>
загальна чисельність населення	5 907								
володіють розмовною мовою	2 635	140	360	390	485	440	320	230	275
мова рідною	€ 2 075	105	235	300	370	355	270	200	245
розмовляють мовою вдома	1190	70	155	190	160	135	135	140	210

*Додаток підготовано на основі опрацювання джерела (Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2017).*

## Додаток В

### План уроку етики/читання у початковій школі на основі легенди корінних жителів

«Хлопчик-орел: легенда тихоокеанських корінних народів північного заходу».

*Короткий зміст:* жителі села, розташованого вздовж узбережжя Тихого Океану, не любили орлів, що раптово спускалися з неба і виловлювали рибу з океану. Однак хлопчик-орел, сирота, завжди захоплювався цими птахами, а також завжди ділився з ними своєю рибою. Одного року, коли риби в океані стало зовсім мало, жителі села змушені були переїхати, однак, вони залишили хлопчика-орла у селищі. Орли, пам'ятаючи про щедрість хлопчика, принесли йому стільки їжі, що він не зміг уся її з'їсти. Зрештою, хлопчик поділився їжею з жителями селища і врятував їх від голодної смерті.

*Завдання до початку читання.*

Роздайте дітям малюнок орла (див. нижче), попросіть їх назвати, підписати й розмалювати відповідні частини птаха.

*Запитання до початку читання:*

1. Чому, на вашу думку, легенда називається *Хлопчик-орел*?
2. Що ви знаєте про орлів?
3. Чи доводилось вам коли-небудь годувати дику тварину? Чому не можна годувати диких тварин?

*Запитання після читання легенди:*

1. Чому хлопчика назвали хлопчик-орел?
2. Чому жителям села не подобалось те, що хлопчик годував орлів рибою?
3. Чому жителі села залишили хлопчика самого?
4. Як хлопчик подякував орлам за те, що вони принесли йому їжу?
5. Що хлопчик-орел повинен був пробачити і забути, щоб допомогти жителям свого села?
6. Хто зрозумів знак, що жителів пробачили і вони можуть повернутись до власних домівок?

*Завдання після читання*

1. Обговоріть з учнями як могла звучати пісня хлопчика-орла та, використовуючи метод мозкового штурму, запропонуйте слова, які він міг використовувати у цій пісні. Запропонуйте учням написати власну версію пісні-подяки орлам за їжу.
2. Незважаючи на труднощі, з якими стикнувся хлопчик та жителі селища, в історії є багато прикладів доброти. Використовуючи схему, подану нижче, попросіть учнів описати добрі вчинки, що відбулися у кожній частині історії.

На початку історії доброта проявляється у тому, що \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

У середині історії доброту можна побачити у \_\_\_\_\_

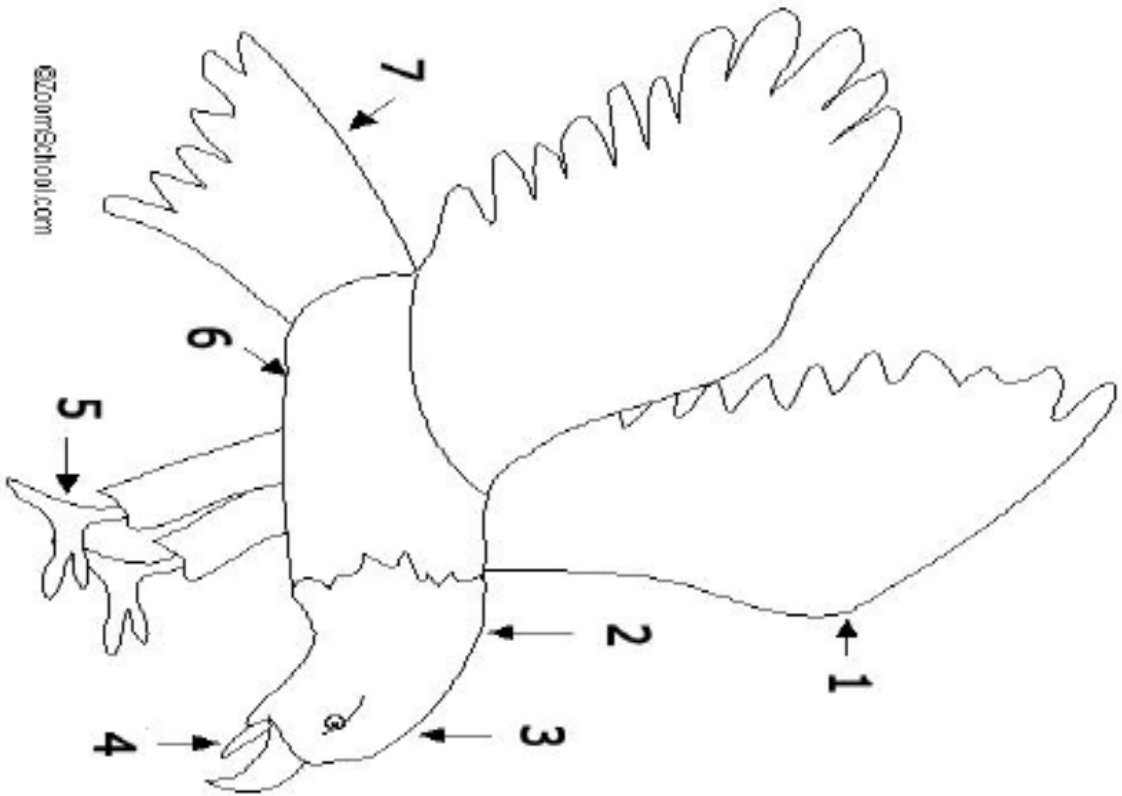
\_\_\_\_\_

Наприкінці історії добрі вчинки показані на прикладі \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_



- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_
- 7. \_\_\_\_\_

Додаток підготовано на основі опрацювання джерел: (Vaughan, 2008), (WITS Program Foundation, 2017)

## Додаток Г

**Критерії оцінювання діяльності навчальних програм корінних жителів у дошкільних програмах високого старту**

Показники	Так	Потребує покращення	Коментарі
Програма відповідає культурі дітей та спільноти <ul style="list-style-type: none"> <li>- учні гордяться своїм походженням</li> <li>- учні мають можливість вивчати мови своїх предків</li> <li>- учні беруть участь у місцевих культурних заходах</li> </ul>			
Приміщення дозволяє використовувати різні методи спілкування педагога з учнями <ul style="list-style-type: none"> <li>- наявні можливості для спілкування індивідуально, а також у малих та великих, групах</li> <li>- дотримання стандартів відношення кількості дітей до кількості педагогів</li> <li>- структура приміщення дозволяє бачити дитину у будь-який час</li> </ul>			
Навчальні аудиторії відповідних розмірів <ul style="list-style-type: none"> <li>- приміщення навчальних аудиторій ліцензовані місцевими органами</li> </ul>			
Середовище допомагає дитині розвинути незалежність <ul style="list-style-type: none"> <li>- учні мають достатньо місця для розміщення верхнього одягу та шафи для особистих речей</li> <li>- меблі призначені спеціально для дітей</li> <li>- дзеркала, станції питної води та туалети призначені для дітей та є легкодоступними</li> </ul>			

Додаток підготовано на основі опрацювання джерела: (BC Aboriginal Child Care Society, 2003).

## Додаток Д

### Мета, бачення та філософські основи Чартерної школи Матері Землі

**Бачення:** віднаходячи таланти та потенціал, даний Богом, наші діти досягнуть особистого успіху та гармонії

**Мета:** цілісне (холістичне) виховання, скеровування та розвиток духовного, інтелектуального, фізичного та емоційного розвитку особистості за допомогою традиційних методів навчання корінних жителів.

**Філософські основи:** Чартерна школа матері землі вірить, що для успіху дитини повинні бути задоволені чотири потреби.

Потреба приналежності (я значу щось для тебе)

Потреба вміння (в мене щось добре виходить)

Потреба незалежності (я можу приймати рішення)

Потреба щедрості (я маю мету життя)

Наші традиції вчать нас, що ми повинні сприяти розвитку дитини та навчати її комплексно, так, як вона була дана нам Богом. Філософія та основні положення нашої школи та спільноти базуються на засадах народної педагогіки та Священного кола, що ми успадкували від Старійшин. Священне коло символізує чотири компоненти, з яких складається кожна особистість – духовна, фізична, емоційна та інтелектуальна сторона – кожна з яких однаково важлива. Вчення про Священне коло є одне з найдавніших вчень представників Перших націй та найчастіше базується на основі семи положень: північ, схід, південь, захід, батько небо, матір земля, дух.

Існує чимало інтерпретацій священного кола, відповідно, вчення про нього можуть мати різні варіанти. Чартерна школа матері землі вірить, що не існує хибного підходу до формування кола – зрештою, коло не має ані початку, ані кінця. Важливіше, що саме необхідно для кожного індивіда у процесі засвоєння інформації. Центральною ідеєю священного кола є переконання, що кожен з нас повинен вміти робити свідомий вибір і навчатись з власного досвіду з метою продовження удосконалення особистості.

*Додаток підготовлено на основі опрацювання джерела: (Mother Earth's Children's Charter School Handbook, 2012).*

## Додаток Е-1



Міністерство освіти і науки України  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**  
 82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 1-04-74  
 р/р 35224001000379 у ВДК м. Дрогобича. МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438  
 e-mail: administrator@drohobych.net

№ 484 від 04 травня 2018 р.

## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Запотічної Марії Іванівни на тему «Розвиток освіти корінних  
 народів Канади» на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки


Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впродовж 2017-2018 н.р. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (011 – Освітні, педагогічні науки) Запотічної Марії Іванівни на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади».

Основні матеріали та положення дисертаційного дослідження щодо специфіки розвитку освіти корінних народів Канади, забезпечення освіти і навчання дітей у період раннього дитинства були апробовані під час лекційних та практичних занять і рекомендовані для імплементації у діяльність закладів вищої освіти. Політика уряду Канади щодо забезпечення освітніх можливостей для представників корінних народів, участь в управлінні розвитком освіти, проблеми інтеграції етнопедагогіки в роботу загальноосвітніх шкіл розглядалися студентами бакалаврату під час вивчення дисциплін «Актуальні проблеми освіти», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи».

Дисертантка виступала на науковому семінарі кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти з доповіддю «Освіта та навчання у період раннього дитинства: досвід Канади щодо забезпечення освітніх можливостей для представників корінних народів», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти, коло наукових інтересів яких співпадають з темою дисертації.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Запотічної М.І., важливість та актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики, історії педагогіки колективом кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України. Акт впровадження дисертаційного дослідження Запотічної М.І. обговорено та затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол № 9 від 27 квітня 2018 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки  
та дошкільної освіти Дрогобицького  
державного педагогічного університету  
імені Івана Франка

  
М.М. Чепіль

Проректор з наукової роботи,  
доктор педагогічних наук, професор

  
М.П. Пантюк



## Додаток Е-2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 26-52-20, факс (0432) 26-33-02, E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ/ 02125094

04.05.2018 № 06/27

на № \_\_\_\_\_

## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Запотічної Марії Іванівни** на тему «**Розвиток освіти корінних народів Канади**»  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського впродовж 2017-2018 н.р. здійснював апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (011 – Освітні, педагогічні науки) Запотічної Марії Іванівни на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади».

Результати дисертаційного дослідження свідчать про те, що в умовах глобалізації особлива увага у розвинутих країнах звертається на збереження культурних й освітніх надбань корінних жителів, оскільки їхня мова, культура, традиції та звичаї поступово зникають. Отже, дослідження принципів, методів і форм організації освіти корінних жителів набуває особливої актуальності. Визнаючи важливість різних націй, що формують єдину культуру народу, Канада стала однією із перших країн у світі, яка у 1971 р. прийняла Закон про полікультурну політику і тим самим утвердила офіційний курс полікультурності на державному рівні.

Матеріали та висновки дослідження апробовано під час лекційних і практичних занять, зокрема результати дослідження чотирьох історико-педагогічних періодів розвитку освіти корінних народів Канади, специфіки народної педагогіки корінних жителів країни, в основу якої покладено практичні, наочні та словесні методи навчання й виховання, а також принципи духовності, природовідповідності, цілісності, народності, релігійності, гуманності, активності дитини, систематичності, практичності й виховання у праці. З метою розуміння впливу державної політики не тільки на розвиток освіти, але й на збереження національної самобутності, під час семінарів розглядалися результати аналізу періоду асиміляції та його два етапи – клерикальний та період агресивної асиміляції; інтеграції освіти корінних народів Канади в систему освіти країни, а також загальні тенденції розвитку освіти корінних народів Канади на початку XXI століття.

Дисертантка виступала на науковому семінарі з доповіддю «Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти з теми дисертації.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Запотічної Марії Іванівни, важливість й актуальність історико-педагогічної проблематики, зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

Громов (0432) 61-80-72



Коломієць А.М.



## Додаток Е-3



02932

УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»**

 вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80  
 ел. пошта: [coffice@lpnu.ua](mailto:coffice@lpnu.ua), інтернет: [www.lp.edu.ua](http://www.lp.edu.ua)

04.05.2018 № 67-01-821

на № \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Запотічної Марії Іванівни на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади»**  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2017-2018 рр. кафедра педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (011 – Освітні, педагогічні науки) Запотічної Марії Іванівни на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади».

В апробованих матеріалах розглянуто сучасну систему освіти Канади та можливості забезпечення освітніх можливостей для представників корінних народів Канади. Зокрема, це освіта та навчання корінних народів у період раннього дитинства, сучасні особливості шкільної освіти корінних народів Канади, а також забезпечення професійної освіти корінних народів Канади. Визначено, що освіта корінного населення Канади є серед пріоритетів державної політики, про що задекларовано у Пан-національній стратегії розвитку освіти «Освічена Канада 2020». Встановлено, що освіта та навчання дітей корінного походження у період раннього дитинства у Канаді функціонує відповідно до програм, в основу яких покладено теоретичні та практичні засади системи раннього розвитку дітей у Канаді, а також з урахуванням соціальних, культурних та історичних особливостей, традицій корінних жителів країни. Результати дисертаційного дослідження свідчать про можливість застосування прогресивних ідей та досвіду Канади щодо адаптації іноземних студентів в умовах університетської освіти України. Представлено види шкіл у сучасній системі шкільної освіти Канади, які відвідують учні-представники корінного населення.

Матеріали, положення та висновки дослідження впроваджено під час лекційних і семінарських занять для здобувачів вищої освіти третього рівня освітньо-наукової програми доктора філософії (011 – Освітні, педагогічні науки) з курсів «Професійна педагогіка» (тема «Основи дидактики професійної освіти») та «Сучасні дидактичні концепції навчання» (тема «Активні педагогічні технології»), а також рекомендовано до використання у практиці закладів вищої освіти України.

Дисертантка виступила на науковому семінарі кафедри педагогіки та соціального управління з доповіддю «Забезпечення професійної освіти корінних народів Канади», в якій представила перешкоди історичного, соціального, культурного, сімейного та індивідуального характеру на шляху до здобуття корінними жителями професійної освіти, надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти, сфера наукових інтересів яких є дотичною до теми дисертації.

Довідку про впровадження результатів дослідження затверджено на засіданні кафедри педагогіки та соціального управління, протокол № 13 від 18.04.2018 р.

 Проректор  
 з науково-педагогічної діяльності

О.Р. Давидчак

 Видавництво Мухан Н.В.  
 Тел. 258 22 97

## Додаток Е-4



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА  
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна  
 тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: [lnu@lnu.edu.ua](mailto:lnu@lnu.edu.ua)  
 Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України  
 МФО 820172, р.р. 35225230001061  
 № свідоцтва 17701483, ін. код № 020709813029  
 Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110  
 в Укресімбанку  
 м. Львів МФО 322313

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine  
 Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: [lnu@lnu.edu.ua](mailto:lnu@lnu.edu.ua)  
 Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine  
 MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061  
 Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029  
 Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110  
 in Lviv Branch of Ukreximbank  
 MFO 322313

№ 3164-В від 16.07.2018

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_



“ЗАТВЕРДЖУЮ”  
 Професор з наукової роботи  
 Львівського національного університету  
 імені Івана Франка,  
 чл.-кор. НАН України, проф. Гладішевський Р.Є.  
 “ ” липня 2018 р.

## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Запотічної Марії Іванівни** на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади»,  
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2017-2018 рр. основні положення наукового дослідження Запотічної М.І. апробовано та впроваджено у Львівському національному університеті імені Івана Франка. Матеріали дослідження здобувача використовувалися під час викладання дисциплін педагогічного циклу, зокрема, в процесі вивчення студентами нормативних курсів та спецкурсів «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Сучасний світовий освітній простір», де розглядалися окремі питання розвитку полікультурної освіти в Канаді, особливості становлення та еволюції освіти корінних народів цієї країни, акцентувалася увага на досвіді Канади в реалізації міжкультурної освітньої політики.

Матеріали, положення і висновки дослідження склали джерело підготовки студентами курсових та магістерських робіт, творчих рефератів, завдань самостійної роботи.

Дисертантка виступала на науковому семінарі кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогічної освіти з доповіддю «Етнопедagogіка: освітні традиції та звичаї корінних народів Канади», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти, які працюють над темами, присвяченими дослідженню історії, теорії і практики зарубіжної педагогіки.

Зважаючи на наукову якість дисертаційної роботи Запотічної М.І., важливість й актуальність наукової проблематики дослідження, зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дослідження Запотічної М.І. затверджено на засіданні кафедри загальної та соціальної педагогіки (протокол № 15 від 26 червня 2018 р.)

Завідувач кафедри  
 кандидат педагогічних наук, доцент

Т.В. Равчина



## Додаток Е-5


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

04.12.19р. № 2431

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Запотічної Марії Іванівни  
на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки**

Мукачівський державний університет впродовж 2017-2018 н.р. здійснював апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії (011 – Освітні, педагогічні науки) Запотічної Марії Іванівни на тему «Розвиток освіти корінних народів Канади».

В апробованих матеріалах розглянуто питання теорії та методології дослідження розвитку освіти корінних народів Канади. Особливий інтерес представляє алгоритм реалізації дослідження, зокрема, використання системного, структурно-функціонального, історико-хронологічного, функціонального, порівняльного, полікультурного, культурологічного, антропологічного, акмеологічного, аксіологічного підходів до аналізу педагогічних явищ; теорії колективного, емпіричного, трансформативного навчання, ситуативного пізнання та соціального навчання, що характеризують освітній процес корінних народів Канади, а також аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження.

Викладачі та студенти університету використовували матеріали, положення і висновки дослідження під час лекцій і практичних занять із дисциплін «Історія педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність (педагогічна творчість) при підготовці наукових досліджень, курсових та магістерських робіт.

Дисертантка представила доповідь на науковий семінар «Теоретико-методологічні основи дослідження освіти корінних народів Канади».

Проведена апробація довела актуальність дисертаційного дослідження Запотічної Марії Іванівни та доцільність застосування його результатів на практиці в умовах університетської освіти України.

Результати дослідження обговорені та затверджені на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (протокол № 6 від 02 грудня 2019 року).

Перший проректор Мукачівського  
державного університету, д-р екон. наук, проф.



Гоблик В.В.

## Додаток Ж

## Список публікацій здобувача

*Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації**Колективні монографії*

1. Мукан, Н. В., & Запотічна, М. І. (2018с). *Ретроспектива розвитку освіти корінних народів Канади у компаративно-педагогічному дискурсі*. Львів, Україна: ВД «Панорама».
2. Mukan, N., & Zapotichna, M. (2019). The Development of Indigenous People Education in Canada: Theoretical and Methodological Framework. *The Actual Problems of the World Today*, 2. (pp. 152–164). London, UK: Sciencsee Publishing.

*Публікації у виданнях, що включені до наукометричних баз даних*

3. <sup>6</sup>Запотічна, М. (2016). Характеристика інтеграційних процесів в історії розвитку освіти корінних народів Канади. *Педагогічні науки*, LXIX(1), 37–41.
4. <sup>7</sup>Запотічна, М. (2016с). Корінні народи Канади: антропологічні та правові аспекти. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 3, 51–56.
5. Запотічна, М. (2016d). Характеристика традиційної освіти корінних народів Канади. *Молодий вчений*, 3(30), 381–384.
6. <sup>8</sup>Запотічна, М. (2016е). Організація навчання корінних народів Канади в період раннього дитинства. *Педагогічні науки*, LXXIV(1), 28–32.
7. Запотічна, М. (2017а). Використання потенціалу інклюзивного лідерства в шкільній освіті корінних народів Канади. *Молодий вчений*, 1(41), 405–407.
8. <sup>9</sup>Мукан, Н., Миськів, І., & Запотічна, М. (2018а). Асиміляція в освіті корінних народів Канади. *Молодь і ринок*, 4(159), 6–10.
9. <sup>10</sup>Мукан, Н., Миськів, І., & Запотічна, М. (2018b). Специфіка освітніх програм для дітей корінних народів Канади у період раннього дитинства. *Молодь і ринок*, 6(161), 36–40.

*Публікації у наукових фахових виданнях України*

10. Zapotichna, M. (2015). Traditional education of aboriginal peoples in Canada: principles, methods and characteristic features. *Comparative professional pedagogy*, 5(4), 98–103.
11. Мукан, Н., & Запотічна, М. (2017). Організація шкільної освіти дітей корінних народів Канади. *Людинознавчі студії*, 4(36), 177–185.

*Публікації у періодичних фахових виданнях інших держав*

12. Запотічна, М. І. (2019). Освіта корінних народів Канади: ретроспектива розвитку та сучасний стан. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII(78), Iss. 196, 58–61.

*Публікації в інших виданнях України*

13. Mukan, N., Kravets, S., & Zapotichna, M. (2016). Post-secondary and higher education of indigenous peoples in Canada: social, economic, cultural, family-related and individual barriers. *Ukrainian Journal of Educational Research*, 1(1), 39–43.

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

14. Запотічна, М. (2016а). Асиміляційні процеси в історії розвитку освіти корінних народів Канади. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 58–60). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
15. Запотічна, М. (2016b). Корінні жителі Канади: проблема тлумачення основних термінів. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 58–60). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».

<sup>6</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>7</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>8</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>9</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

<sup>10</sup> Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

16. Запотічна, М. (2017с). Переваги та недоліки програм професійної освіти для корінного населення Канади. *Педагогіка: традиції та інновації. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Ч. 1* (с. 10–12). Херсон: Видавничий дім «Гельветика».
17. Муқан, Н., & Запотічна, М. (2016а). Освіта корінних народів Канади (кін. XIX – поч. XX ст.): політика «агресивної асиміляції». *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (с. 62–64). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота».
18. Муқан, Н., & Запотічна, М. (2016b). Розвиток освіти корінних народів Канади у XVIII ст. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 20–23). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
19. Муқан, Н., & Запотічна, М. (2018). Альтернативні школи та програми: застосування індивідуального підходу до освіти дітей корінних народів Канади. *Теорія і практика освіти в сучасному світі. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 6–9). Херсон: Видавництво «Молодий вчений».

#### **Відомості про апробацію результатів дисертації**

1. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті», 18-19 березня 2016 р., м. Одеса. Доповідь: Асиміляційні процеси в історії розвитку освіти корінних народів Канади.
2. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні», 26-27 лютого 2016 р., м. Львів. Доповідь: Корінні жителі Канади: проблема тлумачення основних термінів.
3. IV Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка: традиції та інновації», 17-18 лютого 2017 р., м. Запоріжжя. Доповідь: Переваги та недоліки програм професійної освіти для корінного населення Канади.
4. Міжнародна науково-практична конференція «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук», 25-26 березня 2016 р., м. Львів. Доповідь: Освіта корінних народів Канади (кін. XIX – поч. XX ст.).
5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук», 4-5 березня 2016 р., м. Київ. Доповідь: Розвиток освіти корінних народів Канади у XVIII ст.
6. IV Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика освіти в сучасному світі», 30-31 березня, 2018 р., м. Дніпро. Доповідь: Альтернативні школи та програми: застосування індивідуального підходу до освіти дітей корінних народів Канади.