

ДО ПИТАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ КОРИННОГО НАСЕЛЕННЯ КАНАДИ

Устименко Валерія Валентинівна
м.Кривий Ріг

Багатонаціональні країни, серед яких і Канада, стурбовані кризисним станом мов корінних народів і роблять спроби їх збереження. У статті розглядається становлення та тенденції розвитку мовної системи освіти для корінного населення Канади, особливості мовної освіти у той чи інший період часу. Для розуміння сучасної системи мовної освіти варто розглянути навчання мовам у Канаді у ретроспекції. Особлива увага приділяється вивченню досвіду шкільних пансіонів, як основної форми навчально-го закладу для учнів індіанського походження.

Ключові слова: Канада, корінне населення, рідні мови, шкільні пансіони.

Постановка проблеми. У Канаді, як і у інших багатонаціональних країнах, у останні роки спостерігається зростання інтересу корінних народів до своєї мови, культури, до своїх традицій. У Канаді проживають більше 60 аборигенних народів, що ще зберігають певною мірою унікальну різноманітність форм і проявів своїх етнічних культур і мов. Є багато рідних мов, якими спілкуються у Канаді, але більшість з них мають невелику кількість носіїв. У деяких провінціях рідні мови ще використовують як засіб комунікації поза школою, тому що у школах англійська – мова навчання; у інших провінціях англійська мова повністю витіснила рідні мови корінного населення і стала не тільки мовою навчання, але й мовою спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення історичних аспектів розвитку мовної освіти для корінного населення Канади долучились науковці як минулого Дж.Андерсон (J.T.M.Anderson), Ч.Сісонс (C.B.Sissons), так і сучасності Б.МакКей (B.MacKay), М.Фірман (M.W.Firmin), Б.Бернабі (B.Burnaby). Однак це питання залишається актуальним і потребує ґрунтовного аналізу.

Мета статті – прослідити становлення та розвиток мовної системи освіти для корінного населення Канади від початку організованого навчання до кінця ХХ століття, вивчити досвід навчання мовам у шкільних пансіонах.

Виклад основного матеріалу. Для давніх канадців навчання було здебільшого сімейною справою. Задовго до того як європейці прибули до Північної Америки, кожна група з багаточисельних індіанських племен розвинула свою власну форму освіти. Для деяких груп, це була освіта, в якій суспільство і природне оточення були класною кімнатою, і земля розглядалась як мати людей. Для інших груп освітній процес був досить структурованим і включав церемонії, ритуальні історії і формальне навчання. Для інших освіта була неформальним процесом, який характеризувався спостереженням та імітаціями щоденних дій, що були направлені на надання дітям знань та навичок необхідних для соціального, економічного та політичного виживання у даному суспільстві.

У більшості племен члени суспільства були викладачами. Кожна особа мала певні знання, які необхідно було передати зростаючому поколінню. До того часу коли з'явилися поселенці з Європи, корінні народи Канади (індійці та ескімоси) виховувались в межах сімей і суспільств, в яких вони жили. Освіта корінних жителів канадських територій змінилася з прибуттям європейських місіонерів.

Для ранніх європейських поселенців освіта була не

лише сімейною справою, але й важливою задачею християнських церков. Приходський священик часто був самою грамотною людиною у суспільстві і визнавався лідером. Місіонери мали на меті залучення корінного населення до християнства. Цей процес ідеологічної обробки прийняв багато форм, в залежності від конкретної групи місіонерів. Французькі місіонери мали намір перетворити аборигенів на французьких чоловіків і жінок у всіх аспектах життя, підготовляючи їх для асиміляції в цивілізоване французьке суспільство. Зважаючи на це, французькі місіонери розвивали викладацькі стратегії, які допомогли б соціалізувати дітей корінних народів і забезпечили б їм французький спосіб мислення. Місіонери, які прийшли слідом за ранніми поселенцями, надали релігійне навчання і створили школи [2].

Інший спосіб ідеологічної обробки набув форми примусового переселення місцевих дітей від їх батьків і суспільств до пансіонів, де дітей часто жорстоко карали за будь-яке використання культурних звичаїв або рідних мов. Протягом довгого часу вони жили і навчалися у пансіонах, де необхідно було розмовляти лише англійською мовою.

Після Індіанського Акту 1876 року, документ про «індустріальні школи» у Сполучених Штатах, привів до створення багаточисельних пансіонів для аборигенів на всіх територіях Канади. До 1920 року поправки до Індіанського Акту включали обов'язкове відвідування цих шкіл дітьми корінного населення.

Історично, мовою навчання була англійська від початку організованого навчання, коли дітей посилали навчатися до шкільних пансіонів далеко від корінних поселень. У пансіонах дітей карали навіть за спробу використання рідної мови і спілкуванні з іншими учнями. Учебні плани у школах-пансіонах були ідентичні учебним планам інших шкіл провінції. Школи, у яких навчали англійській мові корінне населення Канади були створені у першій половині дев'ятнадцятого століття. Рідною мовою учнів була одна з дев'яти мов корінного населення, і тому навчання аборигенів англійській мові мало певні труднощі: рідні мови учнів не мали писемної традиції; якщо порівнювати з англійською, то ці мови мають більше дієслів ніж іменників і, загалом, мають довші слова, але меншу кількість слів у реченні.

Першими школами, які навчали аборигенів англійській мові керували церкви: англіканська, католицька та методистська. Навчання мові та іншим предметам було спрямоване на позбавлення учнів їх індіанської спадщини і залучення до нової цивілізованої культури. Однією з найуспішніших установ, де викладали англійську мову корінному населенню Канади, була школа-інтернат Олнвік (Alnwick Residential School). Цей заклад почав своє існування, як маленька учбова установа, яку відвідували чотири учениці віком від 10 до 14 років. У 1853 році Джеймс Масгроу (James Musgrove) звернув увагу на те, що учні доволі успішно виконують досить нелегке завдання: запам'ятовують і декламують на пам'ять вірші з Біблії [4].

Як вже зазначалось, корінні народи не мали писемної традиції, але мали добре розвинуту усну традицію: вони запам'ятовували історії та релігійні тексти і усно передавали їх з покоління у покоління. Отже, така стратегія викла-

дання англійської мови аборигенам опиралася виключно на досвід цих людей у використанні мови. В усіх школах такого типу навчання англійської мови зводилось до вивчення Біблії та релігійних праць.

Шкільні пансіони існували майже в усіх провінціях Канади, а на північних територіях Канади вони мали форму гуртожитків та таборів. Найбільша кількість шкіл-пансіонів діяла у Канаді на початку 1930-х рр. 80 пансіонів відвідувало 17,000 студентів. Діти віком 4-5 років починали навчання у таких школах і батькам часто забороняли відвідувати дітей у школі або, навіть, забирати їх додому на канікули.

Поступово, починаючи з 1940-х рр. пансіони закривали і дітям корінного населення доводилось відвідувати денні школи, які існували наряду з шкільними пансіонами. Інтеграція аборигенів з їх канадськими однолітками почала набувати все більшого значення. У таких школах якість освіти була низькою порівняно зі звичайними загальноосвітніми школами. У 1930 році лише 3 зі 100 студентів корінного походження робили успіхи у навчанні після шостого класу. Таке положення не може здивувати, адже у 1950 році 40% викладацького складу шкіл, де навчалися аборигени, не мали професійної освіти [5].

Вчителів рідних мов шукали серед носіїв цих мов, кількість яких постійно зменшувалась. Деякі з них проходили попередню підготовку, але були й такі, хто не мав ніякого уявлення про професію вчителя. Згодом були створені деякі можливості для покращення професійних якостей вчителів мов корінного населення.

Через невдалий досвід системи шкільних пансіонів, а також щоб виключити існування культури аборигенів як окремої культурної ланки, федеральний уряд зобов'язав дітей корінного населення відвідувати загальноосвітні школи, випустивши у 1969 році документ, відомий у історії як «White paper». Згідно цього документу мови корінного народу не отримували жодного спеціального статусу. Метою документу було надання можливості аборигенам жити поруч з канадцами європейського походження, використовув-

ючи ті ж самі ресурси. Але «White paper», навпаки, послугував каталізатором для вимог жителів корінного населення на самоідентифікацію. У відповідь на «White paper» Національне Індіанське Братство у 1972 році опублікувало документ під назвою «Індіанський контроль індіанської освіти» (Indian Control of Indian Education), який вимагав: укріплювати індіанську ідентичність дітей корінного населення; забезпечити навчання, необхідне для існування у сучасному суспільстві [3].

Представники Національного індіанського братства вимагали, щоб освіта надала їхнім дітям сильне почуття самоідентичності, а також впевненості у їх особисту вартість і здатність. Документ, створений Національним індіанським братством, став межовою віхою в утворенні шкіл для дітей корінного населення.

У ХХ столітті більшістю шкільних програм для корінного населення керували церковні організації, і програми у значній мірі були засновані на асиміляційних цілях, хоча навчальний план і програми часто відрізнялись від навчальних програм для решти населення. Універсальною була мова навчання – англійська.

Б.Бернабі зауважує, що для корінного населення Канади практично всюди мовою навчання є англійська, на сході Квебеку індіанців навчають, використовуючи французьку мову, а у північному Квебеку навчання доступне і англійською і французькою мовами. Інукутитут – мова навчання на сході Північно-Західних Територій до третього класу [1].

Висновки. Мови корінних жителів Канади майже було знищено під час навчання дітей у шкільних пансіонах. До середини ХХ століття метою навчання аборигенів було знищення їх власної культури та їхніх мов і акультурація корінних народів Канади. Після закриття шкільних пансіонів метою навчання вбачали інтеграцію аборигенів у канадсько-європейське суспільство, тому діти корінних народів були зобов'язані відвідувати загальноосвітні школи і здобувати освіту однією з державних мов (англійською або французькою).

Література та джерела

1. Burnaby B. Languages and their roles in educating native children / B.Burnaby // Toronto: OISE Press. – 1980.
2. MacKay B. The historical development of private education in Canada / B.MacKay, M.W.Firmin // Education Research and Perspectives. – Vol. 35. – №2. – 2008.
3. Maina F. Culturally relevant pedagogy: first nations education in Canada / F.Maina // The Canadian Journal of Native Studies. – Vol. 17. – № 2. – 1997. – P.293-314
4. Teaching English as a SL in Ontario: the early aboriginal experience in 19th century residential schools // English Language Learning Magazine Contact. – Vol. 39. – № 3 – 2013. – P.9-16
5. 100 years of loss [Електронний режим]. – Режим доступу: <<http://www.legacyofhope.ca/downloads/100-years-of-loss-booklet.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Многонациональные страны, среди которых и Канада, обеспокоены кризисным состоянием языков коренного населения и делают попытки их сохранения. В статье рассматривается становление и тенденции развития языковой системы образования для коренного населения Канады, особенности языкового образования в тот или иной период времени. Для понимания современной системы языкового обучения стоит рассмотреть обучение языкам в Канаде в ретроспекции. Особое внимание уделяется изучению опыта школьных пансионеров, как основной формы учебного заведения для учеников индейского происхождения.

Ключевые слова: Канада, коренное население, родные языки, школьные пансионы.

Multinational countries, Canada including, are disturbed by the crisis state of native people's languages and make attempts of their preserving. 65 languages of aboriginal people are spoken in Canada. In some provinces the aboriginal languages are used as means of out-of-school communication. English is a language of instruction in schools. In other provinces English has fully pushed out the mother tongues of aboriginal peoples and has become not only the language of instruction but also the language of intercourse. The article has examined the tendencies of development of language learning system for aboriginal people in Canada; characteristics of language learning in particular period of time. It is necessary to consider language education in Canada in flashback to identify the educational strategies that most effectively build on the cultural identity of children while providing the

necessary skills for participation in the complex, multicultural Canadian society. The focus is on the examination of residential schools' experience as a main form of educational institution for aboriginal students.

Key words: Canada, aboriginal people, native languages, residential schools.

УДК 37.015.3:796.011.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ – ВИКЛАДАЧІВ У ВНЗ

Чопик Тетяна Вікторівна
Павлюк Оксана Сергіївна
Антонюк Олександр Васильович
м.Хмельницький

У статті подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ до професійної діяльності, розкрити основні поняття готовності до професійної діяльності, які розглядаються сучасною психолого-педагогічною наукою, виявлена сутність та специфіка готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності, визначено структуру готовності до професійної діяльності, виокремлено два основні підходи до визначення змісту поняття «готовність до діяльності» – функціональний та особистісний.

Ключові слова: професійна готовність, діяльність, тренер-викладач, професіоналізм.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розширення сфери професійної діяльності, кола компетенцій висуває нові якісні вимоги і до професійної підготовки майбутніх фахівців, тобто до їх професійного становлення у ВНЗ. Якщо ще кілька років тому розв'язання типового професійного завдання обмежувалося одним рішенням, то з урахуванням сучасних динамічних змін у суспільстві від фахівця вимагається застосування варіативного підходу до виконання професійних дій.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій показав, що науковцями проведено низку досліджень з проблеми підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування готовності дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу.

Мета дослідження. Розкрити основні поняття готовності до професійної діяльності, які розглядаються сучасною психолого-педагогічною наукою.

Виклад основного матеріалу дослідження. На практиці відбувається процес формування професіоналізму через систему набутих умінь, що ґрунтуються на теоретичній і практичній підготовці студентів. Цей процес може оптимізуватися за певних педагогічних умов. Акмеологічні підходи до формування професіоналізму [1; 2] дають змогу згрупувати професійні вміння майбутніх тренерів-викладачів у такий спосіб:

– гностичні – вміння аналізувати літературні джерела та наукові концепції; досліджувати об'єкт, процес і результат своєї праці; аналізувати соціальні ситуації та їхній вплив на розвиток особистості; вивчати індивідуальні особливості різних вікових категорій людей, мотиви їхньої поведінки;

– проектувальні – вміння формувати мету і систему завдань для оптимального виконання професійної діяльності, прогнозувати програму індивідуального розвитку, моделювати зміст, форми і методи діяльності й можливі ситуації, моделі поведінки людини;

– конструктивні – вміння реалізувати визначені завдання, обирати продуктивні форми, методи і прийоми в роботі з різними групами і категоріями людей; визначати мету і планувати способи удосконалення професійної діяльності;

– комунікативні – вміння конструювати оптимальні стосунки, виявляти толерантність, доброзичливість, емоційну стійкість та оптимізм у будь-яких умовах;

– організаторські – вміння створювати умови для досягнення поставленої мети і виконання завдань; навчати учнів способів орієнтації у різних стресових (змагальних) ситуаціях та розв'язання поставлених завдань; приймати оптимальні самостійні рішення;

– оцінювальні – вміння визначати результативність власної діяльності, контролювати власні дії, психологічний стан, поведінку та професійні стосунки.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми виявлення сутності та специфіки готовності до професійної діяльності, можна дійти висновку, що підходи психологів і педагогів мають певні розбіжності при вивченні феномену готовності.

Поняття «готовність» В.Крутецький тлумачить як налаштування особистості на певну поведінку, установку на активні й доцільні дії, пристосування особистості для успішних дій, що обумовлені мотивами й психічними особливостями особистості; придатність до діяльності, котра виявляється в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею та переходить на високому рівні розвитку в особливу захопленість [3].

У психолого-педагогічній літературі поняття «готовність» С.Рубінштейн визначає як наявність здібностей, здатність людини ставити мету, вибирати способи її досягнення [4].

Поняття «готовність до професійної діяльності» трактується в психолого-педагогічній літературі по-різному. Його кваліфікують як здатність до пізнання індивідуальних особливостей (образ «Я»), аналізу професій та прийняття рішення на основі порівняння цих двох видів знань, як здатність до усвідомленого набуття професійних знань [5].

Складання з взаємозалежних елементів дає змогу визначити структуру готовності до професійної діяльності: розуміння своїх потреб, цілей, розв'язання яких задовольняє потребу; осмислення й оцінювання умов, за яких здійсню-