

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-21-31>

УДК 374.7

Білан Марія Вікторівна,

аспірант відділу андрагогіки,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8250-9092>

mbilan1317@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ МІГРАНТІВ У КАНАДІ

Анотація. Канада має значний досвід з інтеграції мігрантів, у тому числі й дорослого віку, у своє суспільство і ринок праці. З огляду на це, метою статті є висвітлення того шляху і змін, що відбувалися упродовж становлення і розвитку системи навчання дорослих мігрантів. Автором було з'ясовано, що дорослий мігрант не відрізняється від типового дорослого учня в плані цілей, потреб та уподобань до вибору різних освітніх програм чи навчальних курсів. Разом з тим, було відзначено, що дорослий мігрант має дещо інші мотиви і сильнішу мотивацію до навчання, які зумовлені різними соціальними та особистісними чинниками. У статті наведено їх деталізований перелік та запропоновано коротку характеристику. З огляду на викладене, було простежено, як в межах системи освіти дорослих Канади враховувалися освітні потреби дорослих мігрантів на різних етапах формування і розвитку канадської системи освіти і навчання дорослих. Було виокремлено такі три етапи: мовні курси для дорослих мігрантів без врахування андрагогічних принципів навчання; розвиток громадянської освіти та запровадження принципів навчання дорослих у практику мовних курсів; інтеграція освітніх можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти. Кожен етап вносив як позитивні, так і негативні зміни у систему навчання дорослих мігрантів, які було охарактеризовано та обґрунтовано. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язаних з аналізом освітніх можливостей Канади для інтеграції українських мігрантів, що вимушено стали біженцями через війну.

Ключові слова: дорослі мігранти; освіта дорослих; навчання; освітні потреби; Канада; етапи розвитку.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. За даними Управління ООН у справах біженців (United Nations' High Commissioner for Refugees – UNHCR) понад 70 мільйонів людей є вимушеними переселенцями по всьому світу. Очевидною та нагальною є потреба допомогти їм не лише адаптуватися до умов життя в новому для них місці, але й інтегруватися в нове

суспільство, отримуючи рівні права з уродженцями приймаючої країни. Відтак, одним із важливих аспектів гуманітарної допомоги переселенцям стає освіта. Люди, які втратили свої фізичні активи (матеріальні статки, домівки, заощадження, речі повсякденного вжитку тощо) і змушені були залишити свою Батьківщину, володіють одним цінним активом, який ніхто не може в них забрати – знаннями і навичками. Тож, усвідомлюючи це, дорослі стають добре вмотивованими до подальшого свого навчання, чи у формальній чи у неформальній та інформальній освіті. Звернення до Канади пояснюється тим, що ця країна завжди приймала мігрантів, набула важливого досвіду з питань міграції та стала однією з привабливих країн для мігрантів з усього світу. Як результат, кожен п'ятий громадянин у Канаді є мігрантом [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання мігрантів досить активно досліджувалося і продовжує досліджуватися як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, насамперед соціологами та економістами. Наукових праць, присвячених саме освіті дорослих мігрантів задля їх інтеграції у суспільство, недостатньо. У вітчизняному науковому середовищі ці питання перебували в колі інтересів С. Архипової, О. Аніщенко, М. Борисової, Н. Муқан, М. Бусько, О. Теренко, С. Бабушко, Л. Соловей та ін. Причому, питання розвитку та використання освітніх можливостей саме мігрантами досліджувалося побіжно, основна увага науковців була сконцентрована на зародженні, становленні та розвитку системи освіти дорослих у Канаді. Найбільш наближеною до завдань нашого дослідження є наукова праця С. Бабушко та Л. Соловей, які вивчали норвезький досвід інтеграції мігрантів через навчання дорослих. Отримані результати дали дослідницям підстави для висновку, що у суспільстві відбулася «трансформація освітніх потреб мігрантів від простого вивчення офіційної мови країни, що прийняла мігрантів, до задоволення їх освітніх потреб повною мірою» [2].

У зарубіжному науковому середовищі питаннями інтеграції мігрантів займалися П. де Броукер (P. de Broucker), Р. Мазумдар (R. Mazumdar), М. Райхан (M. Raihan), Н. Чоудхурі (N. Chowdhury), Т. Турін (T. Turin), К. Рубенсон (K. Rubenson), Дж. Хекман (J. Heckman), Д. Нуше (D. Nusche), Г. Вурцбург (G. Wurzburg), Б. Наугхтона (B. Naughton) та багато інших. Загалом, це експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development). Їхні дослідження переважно мають соціологічний та економічний характер. Дослідження еволюції розвитку навчання дорослих мігрантів з точки зору освіти дорослих є малочисельними. Тому це питання потребує ґрунтовнішого вивчення.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIMS AND TASKS

Мета статті – проаналізувати, як відбувалося становлення і розвиток системи навчання для дорослих мігрантів у Канаді. Оскільки дослідження пов'язане саме з категорією дорослих мігрантів та освітою дорослих, для досягнення мети необхідно, насамперед, з'ясувати, чи дорослий мігрант відрізняється від типового дорослого учня. Це уможливить виокремлення особливостей розвитку освіти й навчання дорослих мігрантів у системі освіти дорослих у Канаді і водночас дасть можливість побачити, в чому вони схожі і відмінні. Зіставлення етапів розвитку канадської системи освіти дорослих та змін в міграційній політиці країни, як очікуємо, дасть змогу простежити становлення і

розвиток системи навчання дорослих мігрантів в контексті освіти дорослих. Тож ці міркування лягають в основу алгоритму дослідження цього питання.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/ RESEARCH FINDINGS

У контексті освіти дорослих мігранти, за словами зарубіжних науковців Г. Шуетце (H. Schuetze) та М. Слоуї (M. Slowey), мають розглядатися як «доповнення до нетрадиційних дорослих учнів у Канаді» [3]. Такий підхід, на наше переконання, є цілком логічним, адже дорослі мігранти якраз належать до вікової категорії дорослих учнів та мають спільні характеристики, цілі, потреби та уподобання до вибору різних освітніх програм чи навчальних курсів. На думку групи канадських науковців з Центру статистики з освіти, культури та туризму (Culture, Tourism and Education Statistics Centre) В. Пітерса (V. Peters), К. Рубенсона (K. Rubenson), Р. Десджардінс (R. Desjardins) та Е-С. Йоон (E-S. Yoon), мотиви дорослих іммігрантів брати участь у подальшому навчанні є схожими до бажання дорослих уродженців країни [4; 5].

Разом з тим, імміграція є тією подією в житті, що торкається усіх аспектів існування людини [6] і змінює мотиви до подальшого навчання. Відтак, зміна місця проживання, нове суспільство, офіційна мова приймаючої країни, незнайома культура, нове робоче та соціальне середовище та інші зміни стають тими чинниками, що відрізняють дорослого іммігранта від профілю типового («традиційного») дорослого учня в Канаді. Тож, дорослі мігранти та уродженці країни мають різні соціальні чинники, що змушують їх навчатися. Для дорослих мігрантів освіта стає засобом подолання бар'єрів на їх шляху до інтеграції в нове суспільство. Для традиційного дорослого учня освіта є засобом професійної та особистісної самореалізації, розкриттям свого потенціалу, розбудови кар'єри тощо.

Також відмінності проявляються і в особистісних мотивах. Участь мігрантів в освітніх програмах для дорослих обумовлена унікальними чинниками. До прикладу, канадські дослідники навчання дорослих іммігрантів М. Адамуті-Траче (M. Adamuti-Trache) та Р. Світ (R. Sweet) виокремлюють такі:

- визнання освітньої кваліфікації, здобутої в країні їхнього постійного проживання;
- рівень володіння іноземною мовою;
- міграційна категорія, до якої вони належать (планові іммігранти, трудові мігранти, біженці, шукачі притулку та ін.);
- країна їх походження;
- канадський досвід працевлаштування [6].

Отже, можемо припустити, що система освіти дорослих у Канаді має враховувати особливості та прагнення цієї категорії дорослих учнів брати участь у формальній та неформальній освіті. З урахуванням викладеного, простежимо, які зміни мали місце у канадській системі освіти дорослих, пов'язані з потребами мігрантів, та з'ясуємо, чи були вони суттєвими.

У минулому, питання навчання дорослих мігрантів зводилося до вивчення однієї з офіційних мов Канади. Однак, до 1960-х рр. переважна більшість іммігрантів до Канади становили вихідці з європейських країн, які, в переважній більшості, знали

англійську чи французьку мову принаймні на елементарному рівні і не потребували їх вивчення, оскільки могли спілкуватися на побутовому рівні. Причому, домінувало вивчення мігрантами англійської мови, що призвело до Жовтневої кризи (October Crisis) у 1970 р. у провінції Квебек. Кризу спричинило й те, що у 1970-х рр. кардинально змінилася також етнічна характеристика новоприбулих. Понад 80% іммігрантів приїхали з Азії, країн Тихоокеанського регіону, Африки, Близького Сходу, Південної та Центральної Америки, з них понад 70% - дорослі. Тобто до Канади почали іммігрувати вихідці з країн, які не знали ні англійської мови, ні французької. Як зазначає Д. Флемінг (D. Fleming), понад 43% новоприбулих взагалі не володіли жодною із офіційних мов приймаючої країни [7]. Відтак, потреба в навчанні дорослих суттєво актуалізувалася, зокрема потреба навчити іммігрантів принаймні однієї з офіційних мов Канади.

Реагуючи на ситуацію та для подолання наслідків Жовтневої кризи, що склалася, уряд Канади визначив два пріоритетних напрями своєї національної політики: двомовність і мультикультурність.

Перший напрям відображає федеральну стратегію держави, націленої на підтримання національної єдності країни та подолання політичного виклику – сепаратизму провінції Квебек [8]. Основою для проведення політики двомовності став Акт 1969 р. «Про офіційні мови» (Official Languages Act), який згодом був доповнений Актом Канадської конституції (Canadian Constitution Act) та Статутом про права та свободи (Charter of Rights and Freedoms). Зазначені документи офіційно узаконили двомовність, посиливши роль англійської та французької мов, надавши рівний доступ до урядових послуг і зобов'язуючи службовців і торговців використовувати англійську та французьку мови одночасно. Таким чином, двомовна політика уряду, розроблена для подолання Жовтневої кризи у 1970 р., була націлена на підтримку франкомовного населення провінції Квебек, щоб її мешканці почувалися вільно у своїй країні та мали рівні права і доступ до усіх послуг, що й англомовні жителі.

Другий напрям – мультикультурність – було розроблено через рік після Жовтневої кризи у Квебеку у відповідь на:

- зростання обсягів імміграції;
- необхідність розвитку чіткої національної ідентичності;
- зростання агресивної американської культурної присутності;
- невдоволення, висловлюване групами іммігрантів щодо визначення французької та англійської як офіційних мов [8].

Стратегічним завданням цього напрямку стало створення двомовної мультикультурної держави з національною єдністю та економічним розвитком. У його основу було покладено принцип поваги до різних культур і рас, повної та справедливої участі усіх етнічних груп у канадському суспільному житті, що згодом було закріплено в Канадській конституції. Разом з тим, варто відзначити, що ця політика не ставила за мету надати привілейований статус англомовним чи франкомовним громадянам. На практичному рівні політика мультикультурності забезпечувала фінансування для підтримки культурної діяльності суспільства та, що більш важливо, правозахисних організацій у багатьох етнічних громадах.

На переконання Р. Фулфорда (R. Fulford), Канада стала «першою країною, яка змінила себе в контексті постмодернізму та глобалізації» [9]. Іншими словами, за своїми стратегічними цілями зазначені політичні ініціативи набули міжнародного значення. У контексті нашого дослідження вони якнайкраще відповідали потребам дорослих мігрантів та їх прагненню інтегруватися в нове суспільство.

Аналіз програм, що пропонувалися мігрантам до введення зазначених політичних ініціатив, свідчить про те, що це були переважно мовні курси. Причому без врахування андрагогічних принципів навчання. І лише у 1990-х р. завдяки розробленому чотирирічному імміграційному плану було створено сучасну систему вивчення офіційних мов Канади саме для категорії дорослих іммігрантів. У зазначеному плані вперше було визначено навчання мови іммігрантів головним національним пріоритетом [10]. А завдяки політиці двомовності та мультикультурності, мовні програми для дорослих мігрантів почали ставати ефективнішими.

Вивчення особливостей міграційних хвиль до Канади дозволило нам з'ясувати, що паралельно зі змінами у вивченні мігрантами однієї з офіційних мов Канади, урядовці задумалися про те, які ще знання, навички та вміння потрібні майбутнім громадянам країни, як дати дорослим мігрантам уявлення про те, як працює уряд Канади, про важливі конституційні права, свободу і справедливість, в основі яких лежить індивідуальна свобода кожного [10, с. 10]. Тут необхідно зазначити, що в країні законодавчо було врегульовано, як офіційно і на законних підставах стати громадянином Канади. Ще у 1977 р. було прийнято Акт громадянства (Citizenship Act), після введення його в дію до вивчення мігрантами мови приймаючої країни було додано громадянську освіту. Однак, як вказують канадські науковці Р. Джоші (R. Joshee) та Т. М. Дервінг (T. M. Derwing), окрім «деяких рудиментарних матеріалів, які нелегко було інтегрувати в мовні курси», це питання залишалось поза увагою урядовців і педагогів [11, с. 3].

До питання громадянської освіти мігрантів повернулися на початку 1980-х рр. з прийняттям Статуту прав і свобод (Charter of Rights and Freedoms). Було визначено, що громадянська освіта, у тому числі й для мігрантів, передбачає розвиток знань, навичок і ставлень до «прав і свобод, рівність доступу, повна участь, етнічна та расова різноманітність, культурна та регіональна різноманітність, дві офіційні мови, конституційна монархія, федеративний устрій і державна символіка» [12, с. 19].

Для того, щоб забезпечити отримання належної громадянської освіти, було запропоновано переглянути та оновити наявні методичні матеріали, здійснити спеціальну підготовку суддів з питань громадянства, організувати та проводити тижні громадянства й інші освітні заходи тощо.

Щодо мігрантів, то громадянська освіта, як і раніше мала проводитися в межах вивчення однієї з офіційних мов Канади. Проте, мали місце й зміни. Так, усі англomовні програми з елементами громадянської освіти було занесено в реєстр, вчителів було забезпечено відповідними навчально-методичними матеріалами та рекомендаціями «More of a Welcome Than a Test» (у перекладі – це більше гостинний прийом, ніж тест).

На початку 1990-х рр. федеральний уряд в особі Комісії з працевлаштування та імміграції Канади (Canada Employment and Immigration Commission), що нині діє як Департамент громадянства та імміграції (Citizenship and Immigration Canada – CIC),

запропонували нову англомовну навчальну програму для дорослих мігрантів – Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC). Особливостями цієї програми стали:

- врахування андрагогічних принципів у процесі вивчення дорослими мігрантами англійської мови як іноземної;
- зсув у змістовому наповненні від питань працевлаштування мігрантів до «інформації про канадські цінності»;
- навчально-методичні матеріали, спеціально розроблені на замовлення уряду.

Таким чином, саме комплексний підхід до навчання дорослих мігрантів (вивчення англійської мови та громадянська освіта) з урахуванням принципів навчання дорослих став основою нинішньої міграційної політики Канади.

Разом з тим, варто відмітити, що для перевірки результатів навчання та отримання канадського громадянства дорослі мігранти мають скласти тест. І саме така формалізація навчання призвела до того, що, за словами канадського вченого К. Осборн (K. Osborne), сутність підготовки активного громадянина зі знанням однієї з офіційних мов Канади звелася просто до підготовки мігранта до складання тесту [13, с. 36]. Негативним результатом стало істотне скорочення освітніх і навчальних програм для дорослих мігрантів. Для порівняння, половина тих програм, що пропонувалася мігрантам у 1987 р., зникла у 1997 р. [11, с. 11].

Так, посібник «Погляд на Канаду» (A Look at Canada), який було укладено в інтересах мігрантів і в якому систематизовано основні відомості про Канаду, її культуру, історію, життя, працевлаштування і діяльність урядових органів, поступово перетворився на посібник з підготовки до письмового тесту на громадянство. Як наслідок, правильна відповідь на 12 з 20 питань означала, що аплікант може приходити на церемонію складання присяги громадянина Канади. Така процедура стосувалася аплікантів віком від 17 до 59 років. У разі невдачі при складанні письмового тесту, мігранту через деякий час пропонувалося пройти усну співбесіду. Протириччям у цьому процесі було те, що мігрант не міг пройти усну співбесіду, якщо він спочатку не проходив письмового тестування і не склав тесту. Письмовий тест можна було складати, навіть не знаючи англійської мови. При такому підході важливим було просте запам'ятовування фактів. Зникав також і регіональний аспект навчальних програм, адже тест на громадянство був загальнонаціональним.

Відтак, процес отримання мігрантами громадянства Канади став формальністю і потребував радикальних змін. Нагальною необхідністю стала потреба «соціалізації новоприбулих, виховання патріотизму, обізнаності з історією та культурними традиціями, підтримки держави процесів інтеграції мігрантів у канадське суспільство і вивчення мов» [14, с. 27].

Задовольнити освітні потреби мігрантів та вимоги суспільства можна було лише за умови інтеграції освітніх можливостей усіх систем освіти: формальної, неформальної та інформальної. Тож дорослі мігранти отримали вибір здобувати необхідні їм знання та розвивати навички у формальній чи неформальній освіті. Цікаво, що більшість сучасних мігрантів відразу по приїзду в приймаючу країну схиляються саме до формальної системи. Це підтверджується статистичними показниками. Біля двох-третин новоприбулих до Канади мають плани навчатися у закладах освіти. Так, 67% з них навіть розпочинають

навчання в перші шість місяців після свого переїзду до Канади. З них 20% осіб записуються на навчання, щоб здобути освітній ступінь чи диплом, приблизно 10% мігрантів отримують навчання, пов'язане з професією, і понад 70% відвідують мовні курси [15]. На думку М. Адамуті-Траче (M. Adamuti-Trache) та Р. Світ (R. Sweet) вибір мігрантами саме формальної освіти обумовлюється їхнім прагненням уникнути зниження свого попереднього професійного статусу [6].

У формальній освіті дорослі мігранти можуть навчатися у низці університетів і коледжів, закладах професійної освіти, зокрема в технічних інститутах та приватних школах. Навчальні програми, що пропонуються дорослим мігрантам, є відкритими і доступними.

Отже, формальна освіта в Канаді має достатній потенціал для навчання дорослих мігрантів, водночас вона не є гнучкою, а в деяких випадках не відповідає їх потребам та має низку інших викликів для мігрантів. Тому у навчанні дорослих мігрантів все більшої вагомості набуває неформальна та інформальна освіта.

Громади провінцій та територій Канади можуть запропонувати широкий спектр навчальних програм, які відповідають потребам мігрантів і потребам громади; не є формалізованими; легко адаптуються і дозволяють побудувати індивідуальну освітню траєкторію (обирати зручний час, швидкість навчання, стиль навчання, обсяги інформації); є взаємовигідними для обох сторін – мігранта і громади; забезпечують вивчення однієї з офіційних мов країни безпосередньо в мовному середовищі під час щоденної суспільної діяльності (відвідування державних установ, лікаря, здійснення покупок в магазині, аптеці та ін.). Тож цілком закономірно, що нині в Канаді широко використовуються можливості саме неформальної та інформальної освіти для інтеграції мігрантів у канадське суспільство.

Зважаючи на викладене вище, становлення і розвиток системи навчання дорослих мігрантів у Канаді можемо візуалізувати графічно (рис. 1).

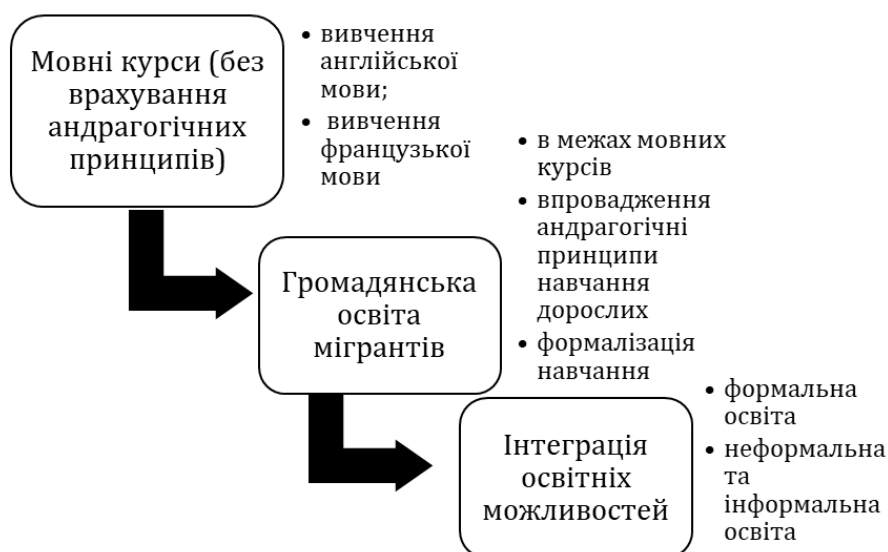


Рис. 1. Етапи становлення системи навчання дорослих мігрантів у Канаді.

Джерело: розроблено автором

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, підводячи підсумки, констатуємо, що система навчання дорослих мігрантів у Канаді почала формуватися як мовні курси з вивчення англійської мови, без врахування особливостей навчання дорослих; у 1970-х рр. доповнилася вивченням французької мови у відповідь на негативну реакцію франкомовних громадян; розширилася за рахунок громадянської освіти в межах мовних курсів; оптимізувалася за рахунок розроблення належного навчально-методичного забезпечення з громадянської освіти; у 1990-хх рр. була переглянута і впровадила андрагогічні принципи навчання дорослих; формалізація навчання, що проявилася в ігноруванні розвитку критичного мислення дорослих мігрантів у їх підготовці до отримання громадянства і звела його до простого складання тесту; запропонувала різноманітні навчальні курси для дорослих мігрантів у формальній освіті; задіяла громади до навчання мігрантів (неформальна та інформальна освіта); інтегрувала освітні можливості формальної, неформальної та інформальної освіти, забезпечивши рівні права дорослим мігрантам і уродженцям країни та сприяючи їхній інтеграції у канадське суспільство.

Таким чином, система навчання дорослих мігрантів у Канаді пройшла довгий і тернистий шлях свого розвитку, на якому простежувалися як позитивні, так і негативні зміни.

Перспективою подальших досліджень може стати вивчення тих освітніх можливостей Канади, що пропонуються для інтеграції в суспільство і ринок праці, зокрема українським біженцям, що змушені були залишити своє постійне місце проживання через повномасштабну війну, підступно розв'язану Російською Федерацією проти України.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Canada Statistics and Facts, 2021. Available at: <<https://manaimmigration.com/immigration/canada-statistics-and-facts/>>.
2. Бабушко, С. Р., Соловей, Л. С., 2017. Навчання дорослих як засіб інтеграції мігрантів: норвезький досвід. *Освітологічний дискурс*, 16(17), 132-144.
3. Schuetze, H. G., & Slowey, M. (Eds.), 2000. Higher education and lifelong learners: *International perspectives on change*. London and New York: Routledge Falmer.
4. Peters, V., 2004. Working and training. *First results of the 2003 adult education and training survey*. Culture, Tourism and Education Statistics Centre Research Papers Series, Statistics Canada, 81-595-MIE20040015. Ottawa: Statistics Canada.
5. Rubenson, K., Desjardins, R., & Yoon, E-S., 2007. *Adult learning in Canada: A comparative perspective*, 89-552-MIE-No 17. Ottawa: Culture, Tourism and Education Statistics Centre.
6. Adamuti-Trache, M., & Sweet, R., 2010. Adult immigrants' participation in Canadian education and training. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22, 2 April/avril 2010, 1 – 26.

7. Fleming, D., 2007. Adult immigrant ESL programs in Canada: Emerging trends in the contexts of history, economics and identity. In (Eds. Cummins, J. & C. Davison) *The international handbook of English language teaching*, 81 – 194. New York: Springer.
8. Esses, V. & Gardner, R. C., 1996. Multiculturalism in Canada: Context and current status. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1- 11.
9. Fulford, R., 1993. A post-modern dominion: The changing nature of Canadian citizenship. In W. Kaplan (ed.) *Belonging: Essays on the meaning and future of Canadian citizenship*. Montreal: McGill- Queen's University Press.
10. Government of Canada, 1991. *Annual report to parliament: Immigration plan for 1991- 1995*. Ottawa: Immigration Canada.
11. Joshee, R & Derwing, T. M., 2004. Citizenship Education for Adult Immigrants in Canada: 1947-1996. *PCERII Working Paper Series. Working Paper No. WP10-04*. Edmonton, AB, Canada. Available at: <<https://sites.ualberta.ca/~pcerii/WorkingPapers/WP10-04.pdf>>.
12. Government of Canada, 1985. *Task force on the development of a strategic plan on citizenship*. Ottawa, ON: Secretary of State.
13. Osborne, K., 2001. Democracy, democratic citizenship and education. In J. P. Portelli and R. P. Solomon (Eds.) *The erosion of democracy in education: From critique to possibilities*. Calgary, AB: Detselig, 29 – 61.
14. Joshee, R., 1996. The federal government and citizenship education for newcomers. *Canadian and International Education*, 25, 108-127.
15. Statistics Canada, 2005. *Longitudinal survey of immigrant to Canada: A portrait of early settlement experiences*, 89 – 614-XIE. Ottawa: Statistics Canada.

MATURING AND DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM FOR ADULT MIGRANTS IN CANADA

Mariia Bilan,

Ph. D. Student of the Andragogy Department
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education,
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8250-9092>
mbilan1317@gmail.com

Abstract. Canada has considerable experience in integrating migrants, including adults, into its society and labour market. In view of this, the purpose of the article is to highlight the path and changes that took place during the formation and development of the adult migrant education system. The author has found out that an adult migrant does not differ from a typical adult student in terms of goals, needs, and preferences for choosing various educational programs or training courses. At the same time, it has been noted that an adult migrant has slightly different motives and a stronger motivation to continue studying further. These are determined by various social and personal factors. The article provides a detailed list of these factors and offers a brief description. In view of the above, it has been traced how the educational needs of adult migrants were taken into account within the adult

education system of Canada. Also, the process has been characterized at various stages of the formation and development of the Canadian adult education and training system. The following three stages have been distinguished: language courses for adult migrants without andragogic principles of education; the development of civic education and the introduction of the principles of adult education into the practice of language courses; integration of educational opportunities of formal, non-formal and informal education. Each stage introduced both positive and negative changes in the system of adult migrants' education, which were characterized and substantiated. Prospects for further research related to the analysis of Canada's educational opportunities for the integration of Ukrainian migrants who were forced to become refugees due to the war are determined.

Keywords: adult migrants; adult education; training; educational needs; Canada; stages of development.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Canada Statistics and Facts, 2021. Available at: <<https://manaimmigration.com/immigration/canada-statistics-and-facts/>>.
2. Babushko, S. R. & Solovei, L. S. 2017. Navchannia doroslykh yak zasib intehratsii mihrantiv: norvezkyi dosvid [Adult education as a tool for migrants' integration]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 16(17), 132 – 144.
3. Schuetze, H. G., & Slowey, M. (Eds.), 2000. Higher education and lifelong learners: *International perspectives on change*. London and New York: Routledge Falmer.
4. Peters, V., 2004. Working and training. *First results of the 2003 adult education and training survey*. Culture, Tourism and Education Statistics Centre Research Papers Series, Statistics Canada, 81-595-MIE20040015. Ottawa: Statistics Canada.
5. Rubenson, K., Desjardins, R. & Yoon, E-S., 2007. *Adult learning in Canada: A comparative perspective*, 89-552-MIE-No 17. Ottawa: Culture, Tourism and Education Statistics Centre.
6. Adamuti-Trache, M., & Sweet, R., 2010. Adult immigrants' participation in Canadian education and training. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22, 2 April/avril 2010, 1 – 26.
7. Fleming, D., 2007. Adult immigrant ESL programs in Canada: Emerging trends in the contexts of history, economics and identity. In (Eds. Cummins, J. & C. Davison) *The international handbook of English language teaching*, 81 – 194. New York: Springer.
8. Esses, V., & Gardner, R. C., 1996. Multiculturalism in Canada: Context and current status. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1- 11.
9. Fulford, R., 1993. A post-modern dominion: The changing nature of Canadian citizenship. In W. Kaplan (ed.) *Belonging: Essays on the meaning and future of Canadian citizenship*. Montreal: McGill- Queen's University Press.
10. Government of Canada, 1991. *Annual report to parliament: Immigration plan for 1991- 1995*. Ottawa: Immigration Canada.
11. Joshee, R. , & Derwing, T. M., 2004. Citizenship Education for Adult Immigrants in Canada: 1947-1996. *PCERII Working Paper Series. Working Paper No. WP10-04*. Edmonton, AB, Canada. Available at: <<https://sites.ualberta.ca/~pcerii/WorkingPapers/WP10-04.pdf>>.

12. Government of Canada, 1985. *Task force on the development of a strategic plan on citizenship*. Ottawa, ON: Secretary of State.

13. Osborne, K., 2001. Democracy, democratic citizenship and education. In J. P. Portelli and R. P. Solomon (Eds.) *The erosion of democracy in education: From critique to possibilities*. Calgary, AB: Detselig, 29 – 61.

14. Joshee, R., 1996. The federal government and citizenship education for newcomers. *Canadian and International Education*, 25, 108-127.

15. Statistics Canada, 2005. *Longitudinal survey of immigrant to Canada: A portrait of early settlement experiences*, 89 – 614-XIE. Ottawa: Statistics Canada.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-31-41>

УДК 378.014.6:005

Джинг Ванг,

аспірантка другого року навчання

кафедри педагогіки та менеджменту освіти,

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6291-8840>

opndf22.vanh@kpnu.edu.ua

ПРІОРИТЕТНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ КИТАЇ

Анотація: У статті акцентується увага на важливості застосування інноваційних моделей розвитку вищої освіти, що повинні включати в себе: *плановість*, коли стратегію розробляють фахівці чи вчені-дослідники на основі аналізу стану функціонування освіти; *досвід*, коли стратегію розробляють методом спроб і помилок із залученням максимальної кількості педагогічних працівників; *взаємозв'язку* освіти із розвитком економіки. В цю модель повинні входити внутрішні, зовнішні, наукові, творчі, економічні та ідеологічні потреби. Модель розглядається як сформована засобами знакових систем мислительні аналоги (логічні) конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти.

У статті аналізується трансформація розвитку сучасної моделі вищої освіти Китаю в історичній ретроспективі. *Перший етап:* 1978-1984 рр. У цей період почалося реформування економічної та політичної системи країни. *Другий етап:* 1985-1992 рр. У 1984-1985 роках Центральний комітет Комуністичної партії Китаю послідовно прийняв рішення про реформу економічної системи та реформу наукової та технологічної системи. *Третій етап:* 1993-1998 рр. На початку 1992 року товариш Ден Сяопін інспектував Південь Китаю, після чого були опублікували його основні промови, які стали доповіддю на «14-му національному конгресі Комуністичної партії Китаю». *Четвертий етап:* з 1999 року по теперішній час. У червні 1999 року Центральний комітет партії та