

УДК 37.013:316.723(59)

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331525>

Наталія Пазюра, м. Київ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1234-7610>

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ КРАЇН СХІДНОЇ АЗІЇ

У статті висвітлюється важливість упровадження мультикультурної освіти для навчання мультиетнічних учнів в освітній системі Азійських країн та їхньої подальшої соціалізації. Автор вивчає особливості організації мультикультурної освіти у трьох країнах Азії – Японії, Південній Кореї, Тайвані. Акцентовано, що недостатній розвиток мультикультурної освіти ускладнює повсякденне життя мультиетнічної молоді, порушує її права на здобуття освіти, заважає її подальшому професійному розвитку. Проаналізовано важливі проблеми в розробленні навчальних програм з мультикультурної освіти та програм підтримки вчителів, які працюють з мультиетнічними учнями. Питання мультикультурної освіти розглядаються в контексті необхідності вдосконалення процесу навчання іноземної мови як її важливої складової.

Ключові слова: мультикультурна освіта; мультиетнічні учні; національна різноманітність; навчання іноземної мови; середні школи; країни Східної Азії.

Постановка проблеми. Значне збільшення іноземців, які обирають азійські країни місцем свого проживання, актуалізує питання мультикультурної освіти та мовної підготовки. В Азійських країнах точаться дискусії щодо необхідності впровадження мультикультурної освіти, оскільки сучасні навчальні програми середньої школи в таких країнах, як Південна Корея та Японія недостатньо відображають потреби мультиетнічних учнів, їхньої культури та історії. Це створює значні труднощі в освітньому процесі як для вчителів, так і для мультиетнічних студентів, іноді призводять до припинення навчання таких дітей у закладах освіти. Крім того, у деяких азійських країнах, у Південній Кореї зокрема, мультикультуралізм завжди сприймався доволі негативно через деякі історичні події, як-то: іноземна колонізація, інтервенція тощо. Як результат, політика мультикультуралізму в Південній Кореї більш сфокусована на асиміляції некорінного населення на противагу збереженню спадщини національних меншин та розвитку рівних можливостей для всіх членів суспільства (Chang, 2015, с. 17).

© Н. Пазюра, 2025

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мультикультуралізму почала з'являтися у фокусі уваги науковців (Р. Альберт (R. Albert), Р. Пірсон (R. Pearson), Р. Шнеллер (R. Schneller), К. Стол (C. Stohl), Д. Сью (D. Sue)) у 1970-1990-х роках минулого століття. Дослідники наголошували на тому, що мультикультуралізм є політикою, яка сприяє взаємному збагаченню культур, порозумінню та об'єднанню людей мультикультурного суспільства. Науковці дійшли висновку, що соціокультурний контекст є основоположним чинником появи та еволюції мультикультуралізму. Теоретичною базою мультикультуралізму став лібералізм, який ґрунтується на цінностях свободи.

Українські дослідники Р. Кравець (2018), О. Слоньовська (2011) та ін. розглядають мультикультурність як принцип організації суспільства, який потребує усвідомлення та подальшого врахування різноманітних ціннісних уподобань і пріоритетів різних етнокультурних прошарків суспільства. Дослідження виконуються переважно за такими напрямками, як етнічні та мовні проблеми (О. Антонюк (2003), І. Воронов (2002), В. Котигоренко (2003) та ін.); роль мультикультуралізму в освітній діяльності навчальних закладів (А. Перотті (2001), Л. Горбунова (2009) та ін.). Проте наше дослідження показало, що питання мультикультуралізму та запровадження мультикультурної освіти в навчальні заклади країн Східної Азії залишаються не висвітленими і потребують вивчення.

Мета даної статі – дослідження феномену мультикультурної освіти в навчальних закладах Східної Азії; здійснення порівняльного аналізу підходів до її організації в Південній Кореї, Японії, Тайвані.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети використано загальнонаукові методи – теоретичний аналіз праць дав змогу виявити невирішені питання, з'ясувати чинники, які сприяють розвитку мультикультурної освіти; метод термінологічного аналізу уможливив визначення ключових понять; прогностичний метод – формулювання висновків, окреслення напрямів подальших досліджень порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Організація економічної кооперації та розвитку (The Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) визначає, що будь-яка нація може

включати 5% різних етнічних груп у складі населення. На відміну від Америки та Канади етнічний склад Азійських країн завжди відрізнявся гомогенністю. І лише декілька країн Азії (Корея, Японія, Тайвань) відчули зростання кількості диверсифікованих етнічних груп в кінці XIX – на початку XX століть (Tanghe, 2016, с. 203). Так, відсоток мультиетнічного населення досяг понад мільйон людей у Кореї, що складає 2% від загальної чисельності (Kim, 2020, с. 69). У Японії кількість іноземних резидентів побило рекорд і сягнуло 2,5 млн людей у 2018 році, що склало 2% від загальної кількості корінного населення. Таким чином, у суспільстві цих країн актуалізувався запит на мультикультурну освіту.

У Південній Кореї поняття мультикультуралізму з'явилося в результаті появи і поступового збільшення іммігрантів та груп національних меншин (Ahn, 2012, с. 100). Але тривала історія гомогенного південнокорейського суспільства спричинила дискримінацію та конфлікти між різними національностями. Корейці вважають себе етнічно гомогенною нацією, а корейська культура переважно відображає етнічний націоналізм (Olneck, 2011). Організація Об'єднаних націй визнає, що така гомогенність Кореї може певною мірою послуговуватися перешкодою для розвитку етнічної різноманітності (United Nations Network on Racial Discrimination and the Protection of Minorities, 2020). Комітет Організації Об'єднаних націй із питань расової дискримінації вважає, що ідея протиставлення представників корінного населення та людей мультиетнічного походження може ненавмисно призвести до нетолерантного ставлення та дискримінації етнічно відмінних людей у корейському суспільстві. Відповідно, наявність мігрантів і збільшення їхніх громад перетворюється на значну проблему, з якою стикається Південна Корея, і заходи щодо запровадження мультикультурної освіти не повною мірою відображають потреби мігрантів і мультиетнічних дітей, які народилися в Кореї (Olneck, 2011).

Як засвідчує аналіз наукових праць і документів, більшість заходів із розвитку мультикультуралізму стосувались запровадження програм асиміляції мови меншин і мігрантів до корейської мови й культури. Якщо проаналізувати зміст мультикультурної освіти для учнів середньої школи, то можна виокремити програми

асиміляції (54,4%), корейської культури (16,1%), розвиток міжкультурного розуміння (14,4%), програми для зменшення ностальгії (2,1%) (Kim, 2014, с. 403). Майже всі програми передбачають вивчення корейської мови та корейського погляду на історію.

Е. Андрю вказує, що необ'єктивність корейців і дискримінаційне відношення їх до певних національностей разом із позитивним ставленням до представників європейських і західних країн викликало приплив певної кількості представників різних національностей західних країн до Південної Кореї (Andrew, 2010, с. 10).

Дослідники вказують на певні труднощі, на які наражаються діти з мультикультурних сімей у Східно-Азійських країнах. Наприклад, такі учні мають труднощі в навчанні в Південній Кореї та Японії, оскільки недостатній рівень володіння мовою навчання не дозволяє опанувати інформацію у підручниках з корейської історії, географії тощо, і в результаті, здобути професію. Незважаючи на усвідомлення потреб мультиетнічних учнів науковцями та практиками в галузі освіти, навчальні програми для учнів розробляються повільно. Більш того, програми мультикультурного навчання не є обов'язковими для всіх учителів, що пояснюється невеликою кількістю мультиетнічних класів, рідна мова в яких різна (Chang, 2015, с. 20).

Розглянемо стан мультикультурної освіти в Азійських країнах як основи для запровадження належної мультикультурної підготовки в державній системі освіти.

Японія. На думку дослідників, країна має спільні з Кореєю погляди щодо національної ідентичності та мультикультурного суспільства (Cheon, 2011, с. 190). Під впливом західної культури в Японії останнім часом спостерігається поступове формування упередженого ставлення до людей відповідно до їхнього кольору шкіри (Toshihiro, 2020). У результаті більшість іноземців (мається на увазі афро-американське та інше кольорове населення) в Японії, яка дотримується концепції гомогенного суспільства, відчувають себе вразливими в питаннях расової дискримінації. Такі випадки ігноруються на національному рівні й аж ніяк не переслідуються (Russell, 2018).

У Японії мультикультурна освіта виконує функцію механізму розуміння між країнами і бере свій початок із запровадження

ЮНЕСКО спеціальних освітніх програм міжнародного взаєморозуміння після Другої світової війни. Починаючи з 2000 року, у змісті освіти для міжнародного взаєморозуміння виокремлено три напрями: освіта для міжкультурного взаєморозуміння; глобальна освіта / освіта для глобального громадянства; мультикультурна освіта.

Оскільки мультиетнічні учні різного походження мають різні культурні традиції, мову, релігію та стиль життя, важливо визнати цю різницю для забезпечення необхідної освітньої підтримки. В Японії існує три різні програми, спрямовані на підтримку мультиетнічних учнів:

- окремі класи для мультиетнічних учнів, які не володіють японською мовою на необхідному рівні для навчання;
- змішані інтегровані класи з корінними учнями;
- додаткові класи, у яких заняття проводяться в додатковий час (Cheon, 2011, с. 200).

Однак усі програми освітньої підтримки використовують стратегії асиміляції через концентрацію на викладанні японської мови для адаптації некорінних мешканців Японії до японського суспільства, що дозволяє запровадити інклюзивне освітнє середовище, але не вирішує проблему національної ідентичності серед мультиетнічних учнів. У результаті такого недостатньо розробленого курікулуму, який би враховував культурну та лінгвістичну різноманітність учнів, негативне ставлення до іноземців і мультиетнічного населення продовжує панувати в Японії.

Тайвань. Порівняно з Кореєю та Японією Тайвань ще до початку глобалізаційних впливів уже мав диверсифіковані етнічні групи, зокрема тайванських аборигенів та іноземців, які приїхали з Китаю. Політика мультикультуралізму вважається на Тайвані необхідною умовою демократичного суспільства, оскільки вона визнається основою культурологічних прав населення країн Східної Азії (Liu & Lin, 2010). У 1997 році тайванський уряд заявив про те, що Тайвань є мультикультурною країною і вніс зміни до Конституції з метою закріплення в ній цінностей мультикультурної нації та захисту аборигенів (Kim & Oh, 2012, с. 105). Хоча Тайвань має історичні відмінності від Кореї, конфуціанський

культурологічний аспект щодо етнічної більшості є однаковим у Кореї та Японії (Jackson, 2014, с. 888).

Курікулум мультикультурної освіти був запроваджений у тайванську освітню систему, починаючи з 1993 року. Відповідно до постанови Ради з освітніх реформ мультикультурна освіта в Тайвані фокусує увагу на визнанні індивідуальних цінностей і вподобань, розвиток потенціалу кожного індивідууму. Такий підхід значно відрізняється від корейського та японського. Аналіз відповідної літератури дозволяє виявити декілька важливих тем у дискурсі мультикультурної освіти в Тайвані – це питання етнічності, культури, гендеру, соціальних класів, індивідуальної ідентичності. Отже, можна констатувати, що мультикультурна освіта в Тайвані широко запроваджена, оскільки вона часто стимулює соціальні рухи (до прикладу, гендерної рівності) та створює необхідний локальний контекст (наприклад, визнання корінного населення) для запровадження принципу рівності прав на набуття освіти (Liu & Lin, 2010).

На початку 2000 року корейське суспільство потребувало багато робочої сили професій так званої 3Д категорії (важка, економіка країни стрімко розвивалась. Із того часу корейський уряд дозволив наймати іноземних працівників і в країну почали приїжджати чоловіки із сільської місцевості, біля 36% (інформація на 2005 рік) з яких одружились на жінках із міста, що привело до збільшення кількості мультикультурних сімей (Kim, 2020, с. 70).

Оскільки необхідність визнання іноземних працівників, мультикультурних сімей та їхніх дітей зростала, мультикультуралізм у Кореї було інституціоналізовано та інтегровано з академічним сектором шляхом прийняття урядом Першого базового плану з еміграційної політики на 2008 – 2012 роки (Перший базовий план) (Ahn, 2012, с. 101). Корейські дослідники (Kim, 2014) вважають найбільш цінним досягненням Першого базового плану створення 2009 року приблизно 700 локальних мультикультурних центрів, які пропонували для мігрантів та мультиетнічного населення освітні програми та соціальні послуги, включаючи програми корейської мови, послуги з підтримки соціального добробуту, культурологічні програми тощо. У Другий базовий план з еміграційної політики на 2021-2017 роки були

внесені деякі зміни в питання дотримання рівності між жителями країни всіх національностей.

Однак мультикультурний дискурс у Кореї не відображає концепцію різноманітності, він більшою мірою визначає мультикультуралізм як культурну відмінність і таким чином лише посилює протиставлення «справжньої» та «меншовартісної» Кореї (Watson, 2012, p. 109).

Отже, можна зробити висновок, що лише проголошення політики мультиетнічної підтримки та / (або) популяризації знань із мультиетнічності не є достатнім, оскільки в суспільстві не вистачає не лише знань, а й розуміння сутності та властивостей мультикультуралізму (Andrew, 2010). Зрозумілим у цьому контексті є й посилення конфлікту між збільшуваним за кількістю мультиетнічним та корінним населенням Кореї.

Завдяки таким трендам глобалізації Корея набула статусу мультикультурного суспільства, відповідно до чого від учнів почали вимагати знань і навичок, необхідних для життя в глобалізованому суспільстві. Мультикультурна освіта була ініційована центральним та почала поширюватись місцевими урядами. Поступове впровадження своєрідного організаційного підходу «з гори і до низу» спонукало освітян усвідомити необхідність такої освіти і більш позитивно ставитись до мультикультурного компоненту навчальної програми, представленого в підручниках. Але традиційно основна увага практиків продовжує приділятися тому матеріалу, який складає зміст випускного тесту (College Scholastic Ability Test, CSAT), хоча він і не містить питання мультикультуралізму (Kim, 2020, c. 72).

Незважаючи на прийняття декількох планів з імміграційної політики, у корейському суспільстві було занепокоєння, що обмеження мультикультуралізму позначатиметься на мультиетнічному населенні доти, доки пропагування толерантності не буде включено до навчального плану мультикультурної освіти. Більше того, спостерігалось продовження реалізації єдиної політики асиміляції мультиетнічних учнів та визначення таких дітей як потенційно проблемних. До 2009 року відповідно до Першого базового плану більшість заходів, програм і дисциплін у межах мультикультурної освіти були сфокусовані на асиміляції мульти-

культурних сімей та мультиетнічних студентів до основного тренду корейської культури. Корейський уряд розглядав мультикультурні сім'ї лише як отримувачів різноманітної допомоги від уряду, а мультиетнічних учнів як «проблемних дітей» (Watson, 2012, р. 100). У результаті, вся політика мультикультурної освіти переважно була спрямована на поступове дистанціювання мультиетнічним населенням від своєї культурної спадщини (Tanghe, 2016, с. 205).

Зважаючи на ці недоліки, Міністерство освіти Південної Кореї почало модернізацію змісту мультикультурної освіти для середньої школи, акцентуючи увагу на дисциплінах і заходах, що розвивають розуміння й повагу до представників інших культур як одну з ключових цілей мультикультурного навчання. Так, у зміст освіти середньої школи у 2009 – 2010 років були включені такі дисципліни, як розвиток мультикультуралізму, розвиток взаєморозуміння, білінгвальне навчання, корейська мова, етнічна кухня, міжкультурна комунікація, світова культура, культурологія, самоідентичність, профорієнтація, адаптація до шкільного життя, розвиток академічних досягнень, адаптація до корейської культури тощо (Cho et al., 2011, р. 51). Однак розуміння різноманіття та толерантності серед корейських студентів і вчителів загалом відрізняється від світових тенденцій щодо цього питання, про що свідчать порівняльні дослідження, які переважно сфокусовані на білітеральному взаєморозумінні між корейцями та мультиетнічними студентами (Un, 2016).

Аналіз наведених вище дисциплін дає змогу дійти висновку про те, що теми, які викладаються в межах мультикультурної освіти в корейській середній школі, обмежені позакласною діяльністю і не включені в профільні дисципліни, такі як корейська мова, математика, соціальні науки тощо (Watson, 2012). Більшість дисциплін і тем обговорювались, вивчались і проводилися як одноразові заходи, а не постійно.

Ще один аргумент на користь необхідності посилення мультикультурної освіти полягає в тому, що вища освіта в Південній Кореї вважається невід'ємним маркером успішної людини (Lee, 2001). Однак кількість мультиетнічних учнів, що навчаються у середній і старшій школі є значно меншою, ніж

корінних корейців. Менше 60% та 52% мультиетнічних дітей навчаються в середній школі та продовжують навчання у старшій школах відповідно (Jang, 2015, с. 41). У той час, як за даними Корейського освітнього статистичного сервісу 94,2% та 93,7% корінних корейців продовжують навчання у середній і старшій школах відповідно (KoStat, 2019).

Отже, можна стверджувати, що мультиетнічні учні стикаються з багатьма проблемами як упродовж навчання в середній (старшій) школі, так і в професійній реалізації в корейському суспільстві.

Дослідники порушеної проблеми говорять про те, що більшість учителів середньої школи недостатньо підготовлені до підтримки мультиетнічних учнів (Jang, 2015). Більшість із них не вивчали дисциплін мультикультурного циклу під час фахової підготовки або програм підвищення кваліфікації (Lee & Choi, 2016). Головний наслідок такої політики полягає в тому, що мультиетнічні учні середньої школи відстають у навчанні через дефіцит емоційної, академічної, мовної та інших типів підтримки. Вчителі середньої школи ставляться до навчання та підтримки мультиетнічних учнів як до важкого й небажаного завдання, оскільки з більшістю таких учнів важко спілкуватись, а зміст підручників не відображає реалії їхньої культури та сім'ї.

Вивчення досвіду Тайваню та Японії, а також корейського соціального контексту дозволяє зробити висновок, що явище мультикультуралізму у Східній Азії можна схарактеризувати як таке, що з'явилося як відповідь на економічні та соціальні вимоги суспільств. Варто зауважити, якщо мультикультурна освіта базується лише на асиміляції мігрантів і мультиетнічного населення, це негативно впливає на мотивацію до вивчення культури та мови країни міграції, ситуація також погіршується дискримінаційним ставленням корінного населення до мігрантів (Kim & Oh, 2012, с. 129).

Соціологи стверджують, що економічний спад завжди супроводжується проявами націоналізму та расової дискримінації на основі ксенофобії (Human Rights Watch, 2020).

Висновки. Отже, мультикультурна освіта є надзвичайно важливою в контексті поглиблення розуміння етнічного та культурного різноманіття будь-якої країни. Саме програми

мультикультурної освіти застосовують для навчання та підтримки мультиетнічних учнів у країнах Східної Азії, оскільки, як сказала американська письменниця та громадська діячка Гелен Келлер: «...найкращий результат освіти – це толерантність». І хоча мультикультурна освіта може здаватися дещо пасивною, але це один із найбільш ефективних шляхів сталого розвитку, взаєморозуміння серед представників різних культур.

Наше дослідження свідчить про наявність схожих проблем у реалізації мультикультурної освіти в Південній Кореї, Японії та Тайвані: соціальний контекст її появи актуалізував необхідність розроблення інклюзивних навчальних програм; надання переваги державній мові у навчальному процесі; більшість дисциплін і заходів мультикультурної освіти спрямовується на розвиток міжкультурних знань, розуміння й поваги серед учнів.

Водночас виявлено й певні відмінності: у Тайвані мультикультурну освіту сфокусовано на визнанні індивідуальних цінностей і вподобань, розвиток потенціалу кожного індивідуума з метою дотримання принципу рівності прав на здобуття освіти, що вельми відрізняється від корейського та японського організаційних підходів.

Перспективи подальших досліджень. Проведена наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальший пошук плануємо спрямувати на вивчення питання розвитку змісту мультикультурної підготовки вчителів та її інтеграції у програми підвищення кваліфікації в країнах Східної Азії.

Список використаної літератури

- Антонюк, О. (2003). Історичні основи етнополітики України. *Людина і політика*, 2, 25-31.
- Воронов, І. (2002). Етнічні меншини у вимірах демократії. *Політика і час*, 10, 50-60.
- Горбунова, Л. (2009). Мультикультуралізм як теоретична та практична проблема: орієнтири для освіти. *Філософія освіти*, 1/2, 184-225.
- Котигоренко, В. (2003). Тенденції в етнічній та етномовній динаміці населення України у 1959 – 2001 рр.: (за матеріалами переписів). *Людина і політика*, 2, 12-24.
- Кравець, Р. (2018). Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі (Дис. д-ра пед. наук). Хмельницький.
- Перотті, А. (2001). *Виступ на захист полікультурності*. Львів: Кальварія.
- Слоньовська, О. (2011). Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади (Дис. канд. пед. наук). Житомир.
- Ahn, J.-H. (2012). Transforming Korea into a multicultural society: Reception of multiculturalism discourse and its discursive disposition in Korea. *Asian Ethnic*, 13 (1), 97-109.
- Andrew, E. K. (2010). Increasing ethnic diversity in Korea: Multiculturalism as a reality, ideology and policy. In *World Congress Korean Studies* (pp. 1-16).

- Chang, Y. M. (2015). Teachers' perspectives: Making sense of ethnic nationalism, ethnic Identity, and multicultural education in South Korea. *International Journal of Education*, 7(2), 17-37.
- Cheon, H.-S. (2011). A comparative study of multicultural education in Korea and Japan: With reference to school practice cases. *Social Studies Education*, 50 (4), 189-202.
- Cho, Y., Kim, J., Park, Y., & Park, S. (2011). School policy for multicultural education in elementary and secondary schools. *The Seoul National University Journal of Education Research*, 77, 33-66.
- Jackson, (2014). Under construction: The development of multicultural curriculum in Hong Kong and Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23 (4), 885-893.
- Jang, E.-S. (2015). An analytic study on learning of middle-school students with multicultural-backgrounds. *Global Studies Education*, 7 (3), 33-61.
- Kim, H.-R., & Oh, I. (2012). Foreigners cometh! Paths to multiculturalism in Japan, Korea and Taiwan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 21 (1), 105-133.
- Kim, B. L. (2020). Multicultural education in Asia and the role of language teaching: Focusing on South Korea. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 24 (1), 67-83.
- Kim, J.-K. (2014). The third-order multiculturalism: Civil rights, diversity, and equality in Korea's multicultural education. *Asia Pacific Education Review*, 15, 401-408.
- Lee, J. (2001). Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block. *The International Bank for Reconstruction and Development*, 1-26.
- Lee, K.-Y., & Choi, B.-O. (2016). A structural relationship among multicultural attitude, multicultural teaching competency, and multicultural efficacy for secondary school teacher. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16 (10), 541-563.
- Liu, M., & Lin, T.-B. (2010). The development of multicultural education in Taiwan: Overview and reflection. In Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 157-176). Great Britain: Routledge Ltd.
- Human, Rights Watch (2020, May, 12). *Covid-19 fueling anti-Asian racism and xenophobia worldwide*. *Human Rights Watch*. Retrieved from <https://www.hrw.org/news/2020/05/12/covid-19-fueling-anti-asianracism-and-xenophobia-worldwide>
- Olneck, M. R. (2011). Facing multiculturalism's challenges in Korean education and society. *Asia Pacific Education Review*, 12, 627-690.
- Russell, J. G. (2018, June 3). *Face the reality of racism in Japan*. *The Japan Times*. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/06/03/commentary/japan-zommentary/face-reality-racism-japan/#.XKLcLev7RPU>
- Statistics Korea (KoStat)*. (2019). 2018nyŏn in-ku-ch'ong-cho-sa [2018 Population census], Statistics Korea. Retrieved from https://kosis.kr/visual/populationKorea/PopulationByNumber/PopulationByNumber>Main.do?mb=Y&menuId=M_1_6&themalId=F02
- Tanghe, S. (2016). Promoting critical racial awareness in teacher education in Korea: Reflection on a racial discrimination simulation activity. *Asia Pacific Education Review*, 17, 203-215.
- Toshihiro, M. (2020, Feb., 19). *Can Japan embrace multiculturalism?* *The Nippon Communications Foundation*. Retrieved from: <https://www.nippon.com/en/in-depth/d00534/can-japan-embrace-multiculturalism.html>
- Un, S. K. (2016). A study on factors influencing on adolescents' multicultural acceptability: Compared elementary school student and middle school students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17 (10), 685-695.
- United Nations Network on Racial Discrimination and the Protection of Minorities (UN)*. (2020). Leave no one behind: Racial discrimination and the protection of minorities in the COVID-19 crisis. Retrieved from https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/UN_Network_Racial_Discrimination_Minorities_COVID.pdf
- Watson, I. (2012). Cultural policy in South Korea: Reinforcing homogeneity and cosmetic difference? *Journal of Asian Public Policy*, 5 (1), 97-116.

Nataliia Paziura

APPROACHES TO ORGANIZING MULTICULTURAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS IN EAST ASIA

The article highlights the importance of implementing multicultural education for the education of multiethnic students in the educational system of Asian countries and their further socialization in response to the significant increase in foreigners choosing Asian countries as their place of residence. The article examines the approaches of three Asian countries (Japan, South Korea, and Taiwan) to deepening the understanding of national diversity as globalization trends become increasingly noticeable in society. It is found that approaches to multicultural education are similar in South Korea and Japan. In these countries, most of the measures to develop multiculturalism concerned the introduction of programs for the assimilation of the language of minorities and migrants into the Korean and Japanese languages and culture. While in Taiwan, the policy of multiculturalism is considered a necessary condition for a democratic society. Since it is recognized as the basis of the cultural rights of the population of East Asian countries. The curriculum of multicultural education in Taiwan focuses on recognizing individual values and preferences and developing the potential of each individual. This approach is significantly different from Korean and Japanese. Attention is focused on the fact that the insufficient development of multicultural education complicates the daily life of multiethnic youth, violates their rights to education, and hinders their further professional development. The author highlights critically significant problems in the development of curricula for multicultural education and support programs for teachers working with multiethnic students. The issue of the importance of multicultural education is considered in the context of the need to improve the process of learning a foreign language as its crucial component.

Keywords: multicultural education; multiethnic students; national diversity; learning a foreign language; educational system; East Asian countries.

References

- Ahn, J.-H. (2012). Transforming Korea into a multicultural society: Reception of multiculturalism discourse and its discursive disposition in Korea. *Asian Ethnic*, 13 (1), 97-109.
- Andrew, E. K. (2010). Increasing ethnic diversity in Korea: Multiculturalism as a reality, ideology and policy. In *World Congress Korean Studies* (pp. 1-16).
- Antoniuk O. (2003). Istorychni osnovy etnopolityky Ukrainy [Historical basis of etnopolityky of Ukraine]. *Liudyna i polityka [A person and policy]*, 2, 25-31 [in Ukrainian].
- Chang, Y. M. (2015). Teachers' perspectives: Making sense of ethnic nationalism, ethnic Identity, and multicultural education in South Korea. *International Journal of Education*, 7 (2), 17-37.
- Cheon, H.-S. (2011). A comparative study of multicultural education in Korea and Japan: With reference to school practice cases. *Social Studies Education*, 50 (4), 189-202.
- Cho, Y., Kim, J., Park, Y., & Park, S. (2011). School policy for multicultural education in elementary and secondary schools. *The Seoul National University Journal of Education Research*, 77, 33-66.
- Gorbunova L. (2009). Multyculturalizm iak teoretychna ta practychna problema: oryentyry dlia osvity [Multyculturalism as theoretical and practical problem: direction for education]. *Filosofiiia osvity [Philosophy of education]*, 1/2, 184-225 [in Ukrainian].
- Human, Rights Watch (2020, May, 12). *Covid-19 fueling anti-Asian racism and xenophobia worldwide*. *Human Rights Watch*. Retrieved from <https://www.hrw.org/news/2020/05/12/covid-19-fueling-anti-asianracism-and-xenophobia-worldwide>
- Jackson, (2014). Under construction: The development of multicultural curriculum in Hong Kong and Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23 (4), 885-893.
- Jang, E.-S. (2015). An analytic study on learning of middle-school students with multicultural-backgrounds. *Global Studies Education*, 7 (3), 33-61.
- Kim, H.-R., & Oh, I. (2012). Foreigners cometh! Paths to multiculturalism in Japan, Korea and Taiwan. *Asian and Pacific Migration Journal*, 21 (1), 105-133.

- Kim, J.-K. (2014). The third-order multiculturalism: Civil rights, diversity, and equality in Korea's multicultural education. *Asia Pacific Education Review*, 15, 401-408.
- Kim, B. L. (2020). Multicultural education in Asia and the role of language teaching: Focusing on South Korea. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 24 (1), 67-83.
- Kotygorenko B. (2003). Tendentsii v etnichnii ta etnomovnii dynamitsi naseleenniz Ukrainy u 1959 – 2001 rr.: (za materialamy perepysiv) [Trends in the ethnic and ethnolinguistic dynamics of the population of Ukraine in 1959 - 2001: (based on census materials)]. *Ludyna i polityka [People and politics]*, 2, 12-24 [in Ukrainian].
- Kravets R. (2018). Teoretychni I metodychni osnovy polikulturnoi osvity maibutnih fahivitsiv agrarnoi galuzi (Dys. doktora ped. nauk) [Theoretical and methodical basis of policultural education of future specialists in agriculture (*D diss.*)]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
- Lee, J. (2001). Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block. *The International Bank for Reconstruction and Development*, 1-26.
- Lee, K.-Y., & Choi, B.-O. (2016). A structural relationship among multicultural attitude, multicultural teaching competency, and multicultural efficacy for secondary school teacher. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16 (10), 541-563.
- Liu, M., & Lin, T.-B. (2010). The development of multicultural education in Taiwan: Overview and reflection. In C. A. Grant, & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 157-176). Great Britain: Routledge Ltd.
- Olneck, M. R. (2011). Facing multiculturalism's challenges in Korean education and society. *Asia Pacific Education Review*, 12, 627-690.
- Perotti A. (2001). *Vystup na zahist polikulturnosti [Speech in favour of policulturalism]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
- Russell, J. G. (2018, June 3). *Face the reality of racism in Japan*. *The Japan Times*. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2018/06/03/commentary/japan-zommentary/face-reality-racism-japan/#.XKLCLev7RPU>
- Slonovska O. (2011). *Polikturna osvita maibutnih uchyteliv gumanitarnykh dystsyplin u vychshykh navchalnykh zakladah Kanady (Dys. kand. ped. nauk) [Policultural education of future teachers of humanistic discipline in higher educational establishments in Canada (PhD diss.)]*. Zhytomyr [in Ukrainian].
- Statistics Korea (KoStat)*. (2019). 2018nyŏn in-ku-ch'ong-cho-sa [2018 Population census], Statistics Korea. Retrieved from https://kosis.kr/visual/populationKorea/PopulationByNumber/PopulationByNumberMain.do?mb=Y&menuId=M_1_6&themeId=F02
- Tanghe, S. (2016). Promoting critical racial awareness in teacher education in Korea: Reflection on a racial discrimination simulation activity. *Asia Pacific Education Review*, 17, 203-215.
- Toshihiro, M. (2020, Feb., 19). *Can Japan embrace multiculturalism?* *The Nippon Communications Foundation*. Retrieved from: <https://www.nippon.com/en/in-depth/d00534/can-japan-embrace-multiculturalism.html>
- Un, S. K. (2016). A study on factors influencing on adolescents' multicultural acceptability: Compared elementary school student and middle school students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17 (10), 685-695.
- United Nations Network on Racial Discrimination and the Protection of Minorities (UN)*. (2020). Leave no one behind: Racial discrimination and the protection of minorities in the COVID-19 crisis. Retrieved from https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/UN_Network_Racial_Discrimination_Minorities_COVID.pdf
- Voronov I. (2002). Etnichni menshyny u vumirah demokratii [Ethnic minorities in democracy dimensions]. *Polityka i chas [Politics and time]*, 10, 50-60 [in Ukrainian].
- Watson, I. (2012). Cultural policy in South Korea: Reinforcing homogeneity and cosmetic difference? *Journal of Asian Public Policy*, 5 (1), 97-116.
- Одержано 24.02.2025 р. Рекомендовано до друку 26.03.2025 р. Оприлюднено 03.06.2025 р.