

Юр'єва Катерина

<https://orcid.org/0000-0001-6403-9973>

ResearcherID AIE-3171-2022

Scopus Author ID 58242917200

Доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музичного мистецтва,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) E-mail: yurjeva.ka@hnpri.edu.ua

КОЛИ СПАДЩИНА НАВЧАЄ: ОСВІТА ДЛЯ БАГАТОКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА

Мета роботи – схарактеризувати становлення культурно-мистецької спадщини як освітнього ресурсу формування готовності особистості до життя й діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві: від етнопедагогічних практик і культурно чутливого підходу – до навчання з Місцем та формування трансверсальних компетентностей.

Методологія. Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Використано міждисциплінарний, культурологічний, компаративний і компетентнісний підходи, а також методи аналізу наукових джерел і нормативних документів, історико-генетичний метод, порівняльний аналіз, узагальнення й систематизацію. Це дало змогу простежити еволюцію освітнього звернення до культурної спадщини та зіставити український і зарубіжний досвід її педагогічної актуалізації.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні культурно-мистецької спадщини не лише як об'єкта збереження, передання чи ілюстративного використання, а як динамічного ресурсу формування культурної обізнаності, міжкультурного розуміння, локальної ідентичності, соціальної згуртованості й трансверсальних компетентностей. Показано, що в українському контексті освітнє звернення до традиційної спадщини історично мало не тільки педагогічний, а й деколонізаційний вимір. Розкрито логіку переходу від монокультурного етнопедагогічного осмислення спадщини до багатокультурної, міжкультурної, культурно чутливої та place-based освіти.

Висновки. Доведено, що культурно-мистецька спадщина «навчає» тоді, коли не редукується до фольклорної ілюстрації, святкового реквізиту, романтизованого образу минулого або інструменту ідеологічних спекуляцій, а включається в дослідницькі, мистецькі, проєктні, комунікативні, міжкультурні й середовищні практики. У такому разі вона сприяє формуванню не лише культурної обізнаності чи міжкультурної компетентності, а й ширшого комплексу трансверсальних компетентностей: критичного й інноваційного мислення, співпраці, комунікації, адаптивності, етичного та міжкультурного розуміння, соціальної відповідальності, поваги до різноманіття й довкілля. Підкреслено потребу контекстуалізації трансверсального підходу з урахуванням українських реалій війни, повоєнної відбудови, зміцнення культурної ідентичності та соціальної згуртованості.

Ключові слова: культурно-мистецька спадщина; багатокультурне суспільство; дошкільна і мистецька освіта; навчання з Місцем; трансверсальні компетентності.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Сучасна освіта розгортається в умовах глибинних соціокультурних трансформацій, загострення світоглядних суперечностей, зіткнення суспільно-політичних рухів за збереження традиційного укладу з деколонізаційним порядком денним. Дедалі складнішою стає взаємодія глобального й локального, традиційного й інноваційного, матеріального й цифрового, людського й природного. Глобалізаційні процеси, інтенсивна міграція, цифровізація культури, воєнні та екологічні загрози, посилення соціальної фрагментації й водночас зростання

взаємозалежності спільнот актуалізують питання про те, якою має бути освіта, здатна готувати людину до відповідального життя й повноцінного функціонування в багатокультурному суспільстві.

Багатокультурність сучасного суспільства виявляється не лише в етнічній, мовній, релігійній чи національній різноманітності, а й у співіснуванні різних історичних досвідів, культурних пам'яток, способів життя, моделей комунікації, художніх практик і світоглядних орієнтирів. У цих умовах особливого значення набуває культурна обізнаність особистості: здатність розуміти власну культурну належність, усвідомлювати культурну зумовленість соціальних практик, інтерпретувати культурні відмінності без стереотипізації та вибудовувати діалог із представниками інших культур. Водночас культурна обізнаність не може зводитися до простого накопичення відомостей про «свою» чи «чужу» культуру. Вона має передбачати готовність співвідносити локальний досвід із ширшими соціокультурними процесами, критично осмислювати спадщину минулого й бачити в культурному різноманітті не загрозу, а потенціал для взаємозбагачення.

Одним із важливих ресурсів формування такої культурної обізнаності є культурна спадщина. У широкому розумінні вона охоплює матеріальні й нематеріальні форми культурного досвіду: пам'ятки, мистецькі твори, архітектурне середовище, локальні культурні ландшафти, мову, усні традиції, виконавські практики, обряди, ремесла, знання про природу, форми міжпоколінного передання досвіду.

Культурна спадщина є предметом уваги міжнародних організацій і національних урядів. Одним з ключових міжнародних документів. *Конвенція про охорону всесвітньої культурної і природної спадщини* закріпила міжнародне розуміння культурної спадщини як сукупності пам'яток, ансамблів і визначних місць, що мають видатну універсальну цінність з погляду історії, мистецтва, науки, естетики, етнології чи антропології [32].

Визнаючи «важливе значення нематеріальної культурної спадщини як головного джерела культурного різноманіття й гарантії сталого розвитку», Генеральна конференція ЮНЕСКО прийняла 17.10.2003 р. *Конвенцію про охорону нематеріальної культурної спадщини* [33], до якої Україна приєдналась у 2008 р. Документ визначає нематеріальну культурну спадщину як «звичаї, форми показу та вираження, знання та навички, а також пов'язані з ними інструменти, предмети, артефакти й культурні простори, які визнані спільнотами, групами й у деяких випадках окремими особами як частина їхньої культурної спадщини. Ця нематеріальна культурна спадщина, що передається від покоління до покоління, постійно відтворюється спільнотами та групами під впливом їхнього оточення, їхньої взаємодії з природою та їхньої історії і формує у них почуття самобутності й наступності, сприяючи таким чином повазі до культурного різноманіття й творчості людини» [33]. Важливим у контексті нашої роботи вважаємо наведену в документі конкретизацію, згідно з якою «для цілей цієї Конвенції до уваги береться лише та нематеріальна культурна спадщина, яка є сумісною з існуючими міжнародними договорами з прав людини, з вимогами взаємної поваги між спільнотами, групами та окремими особами, а також сталого розвитку» [33].

Важливими для нашого дослідження є національні документи. Так, *Закон України «Про культуру»* (2011) визначає культуру як «сукупність матеріального і духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), нагромадженого, закріпленого і збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, включає всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту та відображає рівень розвитку цієї спільноти» [7].

Закон України «Про охорону культурної спадщини» (2000) включає до культурної спадщини «сукупність успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів культурної спадщини» – визначних місць, споруд (витворів), комплексів (ансамблів) ... а також територій чи водних об'єктів (об'єктів підводної культурної та археологічної спадщини), інших природних, природно-антропогенних або створених людиною об'єктів незалежно від стану збереженості, що донесли до нашого часу цінність з археологічного, естетичного, етнологічного, історичного, архітектурного, мистецького, наукового чи художнього погляду і зберегли свою автентичність [8].

Проте сьогодні на міжнародному рівні все частіше культурна спадщина стає то предметом гарячих дискусій політиків та науковців з різних таборів, то знаряддям боротьби, то інструментом маніпуляцій і спекуляцій. Але попри все, культурна спадщина історично виконувала й продовжує виконувати функцію забезпечення культурної тяглості та самовідтворення спільнот у нових поколіннях.

Саме тому актуальним науковим і практичним завданням є з'ясування умов, за яких культурно-мистецька спадщина в освіті не редукується до ілюстративного матеріалу, ритуалі-

зованого відтворення традицій або інструменту ідеологічних спекуляцій, а набуває значення ресурсу культурної обізнаності, міжкультурного розуміння й підготовки особистості до життя в багатокультурному суспільстві.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Ця стаття є продовженням і розширенням доповіді «Традиційна музична спадщина у діалозі з сучасністю: освітні перспективи», прочитаної на пленарному засіданні V Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» 23.04.2026 р. у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, а також певним підсумком тривалого дослідження проблем освітньої інтеграції традиційної культурної спадщини різних народів у процес формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах багатокультурності сучасного суспільства [15].

Історично склалося, що традиційна культурна спадщина найпомітніше була представлена у змісті дошкільної [2] і початкової [15] ланок загальної освіти, причому найчастіше вона репрезентувалася через мистецькі форми: паремії, казки, пісні, ігри, танці, обрядові дії, елементи декоративно-ужиткового мистецтва тощо. Це цілком зрозуміло з огляду на вікові психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, притаманне їм синкретичне сприйняття світу, а також особливу роль емоційно-образного, ігрового й діяльнісного досвіду в ранньому культурному становленні особистості. Музичний фольклор, народна ігрова культура, традиційні ремесла й декоративно-ужиткове мистецтво традиційно входили також до змісту мистецької освітньої галузі загальної освіти та спеціалізованої мистецької освіти.

У педагогічній науці проблема освітнього використання традиційної культурної спадщини тривалий час осмислювалася передусім у межах етнопедагогіки, народознавства, етнокультурного виховання, освіти національних меншин, навчання рідної мови й культури. У цих напрямках спадщина розглядалася насамперед як засіб культурної тяглості, міжпоколінного передання досвіду, підтримки етнокультурної ідентичності та збереження самотності спільнот. Водночас уже в межах етнопедагогічної проблематики виявилася потреба не лише в залученні молодого покоління до «своєї» культури, а й у порівняльному осмисленні педагогічного досвіду різних народів, що набувало особливого значення в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства [15].

Подальший розвиток цієї проблематики був пов'язаний із багатокультурною та міжкультурною освітою. У цьому контексті культурна спадщина почала розглядатися вже не тільки як засіб збереження окремої культурної самотності, а і як ресурс підготовки особистості до життя в культурно різноманітному соціумі [1]. Багатокультурна освіта, з одного боку, спрямовувалася на запобігання ізоляції етнічних, мовних, релігійних та інших меншин, а з другого – на формування в представників культурної більшості готовності до сприйняття різноманіття як норми суспільного життя. Міжкультурна освіта, своєю чергою, посилювала акцент на діалозі, взаєморозумінні, взаємодії та подоланні стереотипів у сприйнятті «іншого» [9].

У сучасних дослідженнях дедалі виразніше простежується критичне переосмислення самої логіки освітнього звернення до спадщини. Ідеться вже не лише про включення до змісту освіти фольклорних, мовних, мистецьких чи обрядових матеріалів, а про питання способів їх добору, інтерпретації та педагогічного використання, що у сучасній літературі часто пов'язується з культурно чутливим / культурно релевантним підходом. У цьому аспекті важливого значення набувають дослідження, присвячені зв'язку культурної спадщини з міжкультурністю, проблемами визнання, репрезентації, нерівності, деколонізації та критичного осмислення ідентичностей [23]. Такий підхід дає змогу уникати спрощеного трактування спадщини як нейтрального або безумовно позитивного феномену й натомість розглядати її як складне поле культурної пам'яті, соціальних відносин і педагогічних виборів [14].

Окремий напрям сучасних наукових пошуків пов'язаний із деколонізаційним порядком денним, знаннями корінних народів та освітою, орієнтованою на Місце (place-based education, pedagogy of place, place-based learning) [26]. У цих дослідженнях локальна спадщина, традиційні знання, мови, практики природокористування, світоглядні уявлення, культурні ландшафти й досвід спільнот розглядаються не як периферійні або допоміжні щодо «універсального» знання, а як повноцінні способи пізнання світу. Водночас дослідники застерігають від некритичного романтизування понять «місце», «спільнота», «ідентичність» і наголошують на необхідності врахування історичних, соціальних, екологічних та політичних контекстів, у яких функціонують локальні культурні практики.

На сучасному етапі поле освітньої актуалізації традиційної спадщини істотно розширюється: вона розглядається не лише як матеріал мистецького, мовного чи етнокультурного вихо-

вання, а і як ресурс переосмислення змісту різних освітніх галузей. Зокрема, знання корінних народів інкорпуються до викладання природничих наук [27; 28], інтегрованої STEM-освіти [25], географії [30], професійної педагогічної освіти [36; 37], а також до осмислення й удосконалення сільськогосподарських практик у регіонах ризикованого землеробства [24; 31]. Така тенденція засвідчує, що культурна спадщина дедалі частіше сприймається не як ізольований змістовий блок, пов'язаний лише з минулим, фольклором або мистецтвом, а як міждисциплінарний ресурс осмислення взаємозв'язків людини, культури, спільноти, природи й соціального довкілля.

Водночас аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, попри значну увагу до етнопедагогічного, багатокультурного, міжкультурного, деколонізаційного та place-based вимірів освітньої роботи зі спадщиною, недостатньо узагальнено питання про те, за яких умов культурно-мистецька спадщина перестає бути лише об'єктом збереження, передання або репрезентації й набуває значення освітнього ресурсу підготовки особистості до життя й діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві. Саме ця обставина зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення освітнього потенціалу культурно-мистецької спадщини в контексті сучасних викликів.

Мета статті – схарактеризувати становлення культурно-мистецької спадщини як освітнього ресурсу формування готовності особистості до життя й діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві: від етнопедагогічних практик і культурно чутливого підходу – до навчання з Місцем та формування трансверсальних компетентностей.

Методологія і методи дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Його методологічну основу становлять міждисциплінарний, культурологічний, компаративний і компетентнісний підходи, що дали змогу розглянути культурно-мистецьку спадщину як освітній ресурс у контексті етнопедагогіки, багатокультурної та міжкультурної освіти, навчання з Місцем і формування трансверсальних компетентностей.

У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз наукових джерел, міжнародних і національних документів з питань культурної спадщини та освіти; історико-генетичний метод – для простеження еволюції освітнього звернення до культурної спадщини; порівняльний аналіз – для зіставлення українського й зарубіжного досвіду її освітньої актуалізації; узагальнення й систематизацію – для визначення основних напрямів становлення культурно-мистецької спадщини як ресурсу формування готовності особистості до життя й діяльності в багатокультурному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. На українських теренах початок фіксації, дослідження, збереження і поширення культурної спадщини пов'язують з діяльністю Громад – культурно-просвітницьких громадських об'єднань представників інтелігенції кінця XIX – початку XX століття, з діяльності яких постав по суті український національний рух. Громадівці не лише документували зразки українського фольклору, але й використовували його у наукових дослідженнях і в просвітницькій діяльності серед незаможних верств населення, які не могли собі дозволити систематичну освіту.

Гідне продовження роботи громадівців бачимо в етнографічних розвідках 1920–30-х рр. в Україні стосовно етнічної специфіки духовного життя людини, особливостей народного виховання, інститутів соціалізації, родинної педагогіки. Коліскові пісні, дитячі лічилки, казки, ігри та іграшки малюків стали об'єктами спеціального вивчення [5; 6, 41].

Сучасні етнопсихологи [6, 41] вважають, що, дослідження пестушок, утішок і примовок, що супроводжували різні дії дитини, спільних дій дітей з батьками, а також засобів і пристосувань, за допомогою яких малюків навчали сидіти, стояти, ходити, українська етнографія випередила свій час і стала попередницею західних «дидактичних програм раннього дитинства» [6, 41].

Значний внесок у розвиток української етнографії, фольклористики, диригентського-хорового і хореографічного мистецтва, мистецької педагогіки зробив В. Верховинець – український хормейстер, диригент, композитор, педагог, хореограф, перший теоретик українського народного танцю. Йому належить збірка українських дитячих ігор з піснями, дібраних і адаптованих до вікових особливостей дітей дошкільного віку та молодших школярів «Весняночка», що супроводжується записами хореографії та методичними поясненнями [3].

В. Верховинець збирав і досліджував танцювальний фольклор, теоретично обґрунтував особливості українського народного танцю та його характерних рухів, зрештою розробив першу теорію українського народного танцю [4]. Результати своїх фольклористичних, диригентсько-хорових і хореографічних розвідок митець втілював у роботі зі студентами, а також з новаторським жіночим вокально-хореографічним колективом «Жінхоранс».

На жаль, дослідницька і просвітницька діяльність українських етнографів і фольклористів Н. Заглади, В. Верховинця та багатьох інших була визнана радянською державою шкідливою, такою, що пропагує український націоналізм, а дослідники були репресовані і страчені.

На хвилі «відлиги» й певної емансипації національної самосвідомості, у 1960-ті рр. в Україні почала формуватися молода галузь педагогічної науки – етнопедагогіка. Її зародження відбувалось у міждисциплінарному полі, де педагогічне осмислення народного виховного досвіду поєднувалося з етнологічними, антропологічними, культурологічними, фольклористичними, соціологічними, етнопсихологічними та соціально-психологічними підходами [15, 56]. Перше на українських теренах визначення поняття «етнопедагогіка» дала Є. Сявавко, яка вбачала в етнопедагогіці «народну педагогіку», тобто позанаукові, емпіричні уявлення, погляди досвід певної етнічної спільноти у сфері виховання, навчання, соціалізації молодого покоління [10, 6]. За переконанням авторки, етнопедагогіка «виявилася у народних виховних традиціях, у фольклорних творах з дидактичним змістом і спрямованістю, у звичаях, святах, якими супроводжуються найважливіші події в житті дітей, молоді, в іграх і забавках, а також у досвіді сімейного виховання», тобто у тому, що ми називаємо традиційною культурною спадщиною [10, 5].

Але разом із закінченням «відлиги», практично припинились дослідження традиційної педагогічної спадщини українців.

Друга хвиля підйому національної самосвідомості українців – напередодні та після здобуття Україною незалежності – позначилася сплеском інтересу до національної історії, культури, традицій, зокрема і педагогічних. У численних наукових і науково-популярних публікаціях того часу мова йшла переважно про залучення дітей до знань про побут, традиційну культуру, історію та географію України. Помітне місце посідали також сценарії народних свят, адаптованих до умов сучасного закладу освіти, розробки уроків, виховних і позакласних заходів із використанням фольклорного матеріалу та окремих елементів обрядовості. Такі практики нерідко ототожнювалися з народною педагогікою або етнопедагогікою, хоча за своїм змістом радше належали до народознавчого чи українознавчого напрямку освітньої роботи.

Аналізуючи стан етнопедагогічних досліджень перших років незалежності України, Є. Сявавко наголошувала, що обрядовість, народне мистецтво, пісенна творчість, сімейний побут та інші складники традиційної культури набувають виховного значення не самі по собі, а лише в цілісній системі народного виховання. Специфіку народної педагогіки дослідниця вбачала саме в тому, що вона виробила власні засоби засвоєння молодими поколіннями надбань народної культури [11, 44].

Отже, можемо констатувати, що хвилі інтересу представників української інтелігенції різних століть до традиційної культурної спадщини свого народу, зусилля з її фіксації, збереження, дослідження, поширення, використання з освітньою чи просвітницькою метою завжди мали риси національно-визвольного руху або, говорячи сучасною мовою, були частиною деколонізаційного дискурсу. Тому зрозуміло, що перші дослідження в цьому напрямі зосереджувалися саме на українській культурній спадщині.

У 1960-х рр. у США теж формувалися різноманітні підходи до вивчення культурної спадщини етнічних меншин та її впровадження до змісту шкільної освіти і професійної підготовки педагогів. Спочатку на хвилі потужних рухів 1960-х років за громадянські права у США почалося розроблення моделей освіти афро-американців, коли їм надавали можливість вивчати власні мову, культуру та історію. Згодом представники інших етнічних меншин стали вимагати подібних заходів і для своїх спільнот. Це спричинило сплеск інтересу до етнічних досліджень з боку педагогів закладів освіти різних рівнів. Терміново перевидавали етнографічні дослідження попередніх десятиліть, які знайомили з культурою і традиціями латиноамериканців, пуєрториканців, філіппінців, американців азійського походження; здійснювали і оприлюднювали нові етнографічні дослідження італійців, греків, слов'ян та інших етнічних меншин. Попри те, що подібні видання були відчутно різні за якістю, усі вони так чи так пропонували перспективи, які дали американцям нові способи бачити історію та культуру Сполучених Штатів [18].

Утім скоро стало зрозуміло, що освіта, замкнена на культурну спадщину кожної етнічної спільноти, призводить лише до соціокультурної ізоляції. Виявилось, що концепція «плавильного казана», в якому окремі культури мали переплавитися в єдину американську культуру, зазнала поразки: культури успішно протистояли спробам асиміляції. Тому за ініціативою вчених і педагогів, які працювали в галузі досліджень культурної спадщини, був започаткований рух за мультикультурну освіту.

На думку J. A. Banks'a [18, 19], першим етапом мультикультурної освіти були етнічні дослідження. На другому етапі виникла мультиетнічна освіта [18, 20]. На третьому етапі мультикультурна освіта поширилась на інші маргіналізовані групи – жінок, людей з інвалідністю та інших [18, 20]. Поточний, або четвертий, етап мультикультурної освіти полягає в розвитку теорії, досліджень та практики, які взаємопов'язують змінні, спричинені етнокультурними особливостями, соціальним станом і гендером.

Цікаво, що в 1960-х роках, коли в Україні зародилося етнопедагогічне вивчення культурної спадщини українців, на іншому континенті, у США теж досліджували етнопедагогіку, але порівняльну, як інструмент культурно чутливої освіти. Співробітники Лабораторії кооперованої освіти під керівництвом доктора Henry G. Burger'a в університеті Альбукерке (штат Нью-Мексико, США) досліджували шляхи підвищення ефективності навчання в «міжетнічних класах», які вирізнялись етнокультурно різноманітним контингентом учнів.

Виданий лабораторією посібник «*Ethno-Pedagogy*»: *A manual in cultural sensitivity, with techniques for improving cross-cultural teaching by fitting ethnic pattern* (1968) мав на меті «надати основну інформацію про те, що вчитель-лідер має знати про міжетнічний клас» [19]. Посібник презентує приклади побудови крос-культурної освіти на основі врахування культурних особливостей американців мексиканського та африканського походження, індіанців, навахо, публо та американців європейського походження.

Узагальнюючи завдання мультикультурної освіти, J. A. Banks пов'язував їх із розвитком у здобувачів освіти усвідомлення власної культурної належності, здатності розуміти й приймати інші культури, готовності брати участь у житті різних культурних груп, а також із розкриттям індивідуального потенціалу особистості [15, 21].

Наступним напрямом розвитку освіти на основі культурної спадщини можемо вважати міжкультурну освіту. Як зазначає L. Conti [20], міжкультурність є фундаментальним виміром освіти в сучасному складному та цифровому світі. Оскільки незнайоме стає повсюдним, міжкультурна компетентність, що розуміється як здатність конструктивно взаємодіяти з відмінностями, стала надзвичайно важливою. Діалогічне ставлення до того, що сприймається як незнайоме або відмінне, є ключовим компонентом міжкультурної компетентності [20, 418].

Міжкультурна освіта спрямована на динамічну взаємодію культур і базується на парадигмі інклюзії через освіту. Мова йде про широку інклюзію як включеність, залучення до співпраці й діалогу всіх учасників освітнього процесу: педагогів і учнів, сімей учнів і місцевої громади. L. Conti перелічує і коротко характеризує різноманітні педагогічні технології і моделі, які сприяють реалізації завдань діалогічної міжкультурної освіти. Виокремимо декілька таких, що є найбільш релевантними проблемі нашої статті.

Програми виробництва знань під керівництвом громади. Сприяють створенню навчальних просторів рівноправності, де учні працюють разом із місцевими хранителями культурних знань і специфічних культурних практик, а не спостерігають здалеку. Аналогічно, *навчання, орієнтоване на Місце*, виводить освітній процес за межі традиційної класної кімнати, водночас охоплення природних, історичних та культурних просторів дозволяє учням взаємодіяти з питаннями сталого розвитку, екологічної справедливості та знань, закладених у певних місцях [20, 426].

Трансформативні рольові ігри з живими діями пропонують захопливий спосіб взаємодії зі складними соціальними, екологічними та політичними сценаріями, де учасники мають справу з етичними дилемами та конкуруючими світоглядами. Учні не лише поглиблюють свою міжкультурну компетентність, але й розвивають підвищену чутливість до того, як історичні, екологічні та культурні знання переплітаються [20, 426].

Мультисенсорні та мистецькі підходи пропонують учням альтернативні способи опрацювання та вираження міжкультурності. Музика, перформанс, візуальне оповідання та мистецькі практики створюють навчальне середовище, де учні не обмежуються роботою з текстами та словесними методами навчання, а можуть брати участь у різноманітних способах вираження [20, 426–427].

M. Al-Afifi, T. Nygren, M. Rasmusson і M. Tväråna [17] на основі систематичного аналізу 28 досліджень виокремили три дієві практики розвитку міжкультурної компетентності в класі: вивчення культури (*learning about culture*), роздуми про культуру (*reflecting on culture*), досвід культури (*experiencing culture*). Дослідники переконливо пов'язують міжкультурну компетентність з критичним мисленням, емпатією, самосвідомістю, рефлексивністю, відкритістю, повагою, допитливістю – здатностями, навичками й особистісними якостями, що останнім часом входять до переліку обов'язкових для людини XXI століття.

Цікавий приклад втілення низки перелічених вище підходів (рольові ігри з живими діями, мистецькі підходи, а також проєктне і практико орієнтоване навчання) на основі тріади

вивчення культури – роздуми про культуру – практика культури можемо спостерігати у практиці міжкультурної школи та міжкультурного музею у м. Осло (Норвегія). Міжкультурна школа інтегрує іммігрантську молодь (18–25 років) у норвезьке суспільство і передбачає саме розвиток міжкультурної компетентності учнів – переважно вихідців з мусульманських країн. По суботах учні міжкультурної школи і всі охочі долучаються до проектування і виготовлення унікального виробу – санчат чарпайк – такого собі гібриду пакистанського дивану-ліжка та норвезьких лижних санчат. Спільна робота представників різних культур – норвезької та пакистанської, взаємне знайомство і опанування традиційних ремесел обох культур – ткання пакистанського традиційного килима і виготовлення норвезьких санчат – зближують, сприяють спілкуванню, обміну враженнями і досвідом, виробленню навичок співпраці, тобто працюють на досягнення головної мети школи – формування міжкультурної компетентності [29].

В останні роки, у контексті деколонізаційних підходів, екологічного повороту та посилення уваги до *more-than-human* перспективи, активно розвивається підхід *Освіта, орієнтована на Місце* (*Place-Based Education, PBE*; іноді *Навчання з Місцем – Learning-with-Place, LWP*). М. Yemini, L. Engel та A. B. Simon [35] вважають його ключовою особливістю наголос на зв'язку між процесом навчання та фізичним місцем, де перебувають вчителі та учні. Проте Місце (в освітній концепції *PBE* саме так, з великої літери) – не тільки і не стільки географічна точка. Це цілісний комплекс природних і людських, історичних і культурних, мистецьких і лінгвістичних, соціальних і економічних чинників, що утворюють унікальну локальну ауру. При всій множинності варіацій практичної реалізації *PBE*, завжди у фокусі уваги педагогів і учнів залишається важливість спільних надбань місцевої спільноти. Тобто *PBE* визнає той факт, що місцеві спільноти створюють, акумулюють, зберігають і транслюють з покоління в покоління локальні знання про світобудову, історично вироблені локальні ремесла і технології, способи взаємодії з природним ландшафтом, живими істотами, водними об'єктами, горами, ґрунтами та іншими складниками середовища, які в сучасній *more-than-human* перспективі можуть розглядатися не лише як тло людської діяльності, а як співучасники формування досвіду. Цікаву метафору наводять Р. McInerney, J. Smyth і В. Down [26], коли для пояснення концепту Місця пропонують подумати, що треба, щоб ми могли назвати якусь місцевість «своїм місцем», відчувти зв'язок зі спадщиною та культурою своїх предків [26, 4–5]. Дослідники припускають, що те, як ми бачимо світ, глибоко залежить від географічних, соціальних та культурних характеристик місця (місць), де ми живемо. У багатьох відношеннях Місце – це лінза, через яку молоді люди починають осмислювати себе та своє оточення. Саме там вони формують стосунки та соціальні мережі, розвивають почуття спільноти та вчать жити з іншими [26, 5].

У цьому сенсі *PBE* увиразнює значення сталих відносин із локальним Місцем як чинника освітнього вибору, педагогічної дії та переосмислення ролі культурного знання в підготовці майбутніх педагогів. Поєднання культурно чутливого підходу з *place-based* освітою дає змогу перейти від загального декларування мультикультурного «розмаїття» до конкретної роботи з локальними традиціями, культурною пам'яттю, досвідом спільнот і середовищем як навчальним ресурсом. [13; 26].

М. Yemini, L. Engel та A. B. Simon [35] розрізняють чотири виміри *PBE*. Перший – «навчання на Місці» – передбачає перенесення освітнього процесу з класної кімнати у відкритий або локально значущий простір без обов'язкової зміни змісту навчання. Другий – «вивчення Місця» – зосереджується на дослідженні середовища, його процесів, історії, природних і соціокультурних характеристик. Третій – «навчання з Місцем» – виходить із визнання активної освітньої ролі самого середовища та його складників. Четвертий – «навчання заради Місця» – орієнтує освітню діяльність на позитивні зміни в локальному середовищі й спільноті [35].

Подібний досвід – програма інтегрованого наскрізного курсу «Культура добросусідства» (КД) – уже понад чверть століття розвивається в Україні [1]. Зміст КД поєднує загальноукраїнську основу з регіональним наповненням: для кожної області програма конкретизується через місцевий матеріал – природне середовище, географію, історію регіону, його сучасний соціокультурний простір, внесок у розвиток України. Важливе місце в обласних програмах посідають фольклор, традиції народів, які мешкають у регіоні, а також культурна спадщина в широкому розумінні – норми співжиття, етикетні практики, традиції гостинності, форми добросусідської взаємодії. Розробники КД принципово наполягають на практичній орієнтованості курсу, переважанні активних, дослідницьких, інтерактивних, проєктних форм і методів освітньої діяльності без зведення освітнього процесу до академічного викладу й текстоцентричних форм роботи. Аналіз практик викладання КД у різних регіонах України свідчить про послідовну реалізацію тріади міжкультурної освіти за [17]: *вивчення культури – роздуми про культуру – досвід культури* із залученням практик *PBE*, за [35]: навчання на місці (під час екскурсій, прогулянок, проєктної діяльності тощо), вивчення місця (ознайомлення з багато-

гранною культурною спадщиною і сьогоденням регіону), навчання з місцем (залучення до освітнього процесу носіїв регіональних культур, представників громадськості регіону), навчання заради місця (виконання проєктів, спрямованих на розвиток регіону).

Отже, інтегрованість курсу КД забезпечується синтезом соціогуманітарного, природничого, мистецького, екологічного, медіаосвітнього й громадянського компонентів переважно на регіональному, місцевому матеріалі, на прикладах регіональної та загальноукраїнської спадщини. Показово, що курс КД має на меті вже у шкільні роки залучити дітей і молодь до конструктивної діяльності на користь свого міста чи села, місцевої громади, України в цілому.

Таким чином, *Place-Based Education* далеко виходить за межі «уроку поза класною кімнатою». *PBE* стає простором виховання в учнів, педагогів, сімей школярів, представників місцевої громади – всіх суб'єктів освітнього процесу – поваги до природи й людини, життя в усіх його проявах, включно з *more-than-human* агентами. Як результат, усі учасники освітнього процесу за моделлю *PBE* долучаються до вивчення, збереження і передавання культурної спадщини своєї спільноти і людства в цілому, набувають прагнення піклуватися і зберігати все це спільне надбання людства та природи. Такий підхід надзвичайно актуальний сьогодні, коли на міжнародному рівні активно обговорюється питання прав не лише людини, але й природи [21; 22].

У наведених прикладах культурна спадщина постає не лише як зміст ознайомлення з традиціями чи засіб формування міжкультурної компетентності. Робота з нею передбачає дослідження локального середовища, співпрацю зі спільнотами, інтерпретацію культурних відмінностей, критичне осмислення історичної пам'яті, творче перетворення культурних форм, відповідальне ставлення до природного й соціального довкілля. Отже, йдеться про ширший комплекс здатностей, що виходить за межі окремої предметної галузі.

Суголосні тенденції простежуються і в сучасних мистецьких дослідженнях. Аналіз анотацій доповідей і дослідницьких перформансів, представлених на *European Platform for Artistic Research in Music – EPARM-2026* [16], засвідчує помітне зміщення уваги від автономного мистецького твору до процесів взаємодії, співтворення, розподіленої агентності, тілесності, звукового середовища, технологічної медіації та *more-than-human* присутності. Серед заявлених тем – ко-творення з аудиторією, транскультурне переозвучення інструментальної спадщини, взаємодія людини з нелюдськими істотами й природним середовищем, роботизована присутність, творча трансформація за участі нейронаук і ШІ, міжвидові музичні зустрічі, архітектура як звучне тіло, звук кліматичних змін, акустичний *feedback* як музичний партнер. Ці приклади не потребують докладного аналізу в межах цієї статті, однак вони підтверджують ширший зсув: сучасна мистецька й мистецько-освітня думка дедалі частіше осмислює культуру як динамічне поле взаємодії людини, спільноти, Місця, середовища, технологій і нелюдських агентів.

Можемо підсумувати, що освітня інтеграція культурної спадщини у всьому різноманітті форм і підходів уже давно вийшла за рамки ознайомлення з фольклором у межах естетичного виховання чи занять з народознавства. Сьогодні культурна спадщина, за умов відповідного дидактико-методичного забезпечення, є дієвим інструментом формування низки компетентностей XXI століття, які в сучасному науково-педагогічному дискурсі все частіше називають трансверсальними, тобто наскрізними.

У документ *2015 ERI-Net regional study on transversal competencies in education policy and practice* [34] трансверсальні компетентності подані не лише як економічно затребувані *skills*, а як комплекс знань, умінь, ставлень і цінностей для цілісного розвитку особистості, її соціального й культурного розвитку та навчання упродовж життя. Також документ чітко визначає домени: критичне й інноваційне мислення, інтерперсональні та інтраперсональні навички, глобальне громадянство, медіа- й інформаційна грамотність. Кожен із цих domenів містить низку здатностей особистості, які у сукупності охоплюють найважливіші аспекти життя і повноцінного функціонування людини в сучасному світі. Це, з-поміж іншого, гнучкість і адаптивність, критичне мислення, демократична участь, етичне та міжкультурне розуміння, прийняття обґрунтованих рішень, толерантність і повага до різноманіття, повага до довкілля тощо.

Водночас застосування рамки трансверсальних компетентностей не може бути механічним. У сучасних українських дослідженнях слушно наголошується на потребі адаптації трансверсального підходу до умов нестабільності, війни, соціальної напруги й необхідності повоєнної відбудови. У цьому контексті особливого значення набувають не лише гнучкість, критичне мислення чи міжкультурне розуміння, а й зміцнення культурної ідентичності, соціальна згуртованість, відповідальність за спільноту та готовність до відновлення зруйнованого соціального й культурного середовища. Саме тому культурна спадщина може розглядатися як ресурс не абстрактної «глобальної» компетентності, а контекстуально

вкоріненіх трансверсальних здатностей, необхідних людині в сучасному українському й ширшому багатокультурному просторі.

Отже, становлення культурної спадщини як ресурсу формування трансверсальних компетентностей стало результатом тривалого розвитку наукових підходів і педагогічних практик – від етнопедагогічного осмислення традиційного досвіду до міжкультурної, культурно чутливої та place-based освіти.

Висновки з дослідження і перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що культурно-мистецька спадщина в сучасній освіті не може розглядатися лише як об'єкт збереження, передання або ілюстративного використання. Її освітній потенціал розкривається тоді, коли спадщина включається в педагогічно доцільні, культурно чутливі, дослідницькі, мистецькі, проєктні й міжкультурні практики, спрямовані на формування культурної обізнаності, здатності до діалогу, співпраці та відповідального ставлення до природного й соціального довкілля.

Установлено, що становлення культурної спадщини як освітнього ресурсу пройшло складний шлях: від фіксації, збереження й просвітницького використання народної культури, етнопедагогічного осмислення традиційного виховного досвіду та народознавчих практик – до багатокультурної, міжкультурної, культурно чутливої та place-based освіти. В українському контексті звернення до традиційної культурної спадщини історично мало не лише педагогічний, а й деколонізаційний вимір, пов'язаний із підтримкою культурної тяглості, національної самосвідомості й опором асиміляційним практикам.

Обґрунтовано, що монокультурна модель освітнього звернення до спадщини є недостатньою для підготовки особистості до життя в багатокультурному суспільстві. Натомість багатокультурна, міжкультурна освіта й навчання з Місцем дають змогу осмислювати спадщину як динамічне поле взаємодії людини, спільноти, Місця, культурної пам'яті, природного й соціального середовища. У такій перспективі спадщина стає ресурсом не лише ідентичності, а й взаєморозуміння, інклюзії, добросусідства, соціальної згуртованості та відповідальної дії.

Доведено, що освітня інтеграція культурно-мистецької спадщини здатна сприяти формуванню не лише культурної обізнаності чи міжкультурної компетентності, а й ширшого комплексу трансверсальних компетентностей: критичного й інноваційного мислення, комунікації, співпраці, адаптивності, етичного та міжкультурного розуміння, соціальної відповідальності, поваги до різноманіття й довкілля. Водночас трансверсальний підхід потребує контекстуалізації з урахуванням українських реалій війни, повоєнної відбудови, зміцнення культурної ідентичності та соціальної згуртованості.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в конкретизації педагогічних умов актуалізації культурно-мистецької спадщини в дошкільній, мистецькій і педагогічній освіті, а також у дослідженні потенціалу мистецького простору Слобожанщини як ресурсу навчання з Місцем і формування трансверсальних компетентностей.

References

1. Араджионі, М. (2018). *Культура добросусідства* : Комплект програм спеціального інтегрованого курсу для закладів освіти України. Київ : ТОВ «ЛітМір», 2018. 261 с. <https://kdukraine.com/app/uploads/2023/05/programa-kd-2018-web.pdf>
Araggioni, M. (Ed.). (2018). *Kultura dobrosusidstva : Komplekt prohram spetsialnoho intehrovanooho kursu dlia zakladiv osvity Ukrainy* [Culture of good neighborliness: A set of programs for a special integrated course for educational institutions of Ukraine]. LitMir LLC. <https://kdukraine.com/app/uploads/2023/05/programa-kd-2018-web.pdf> [in Ukrainian]
2. Богуш, А. М., Лисенко, Н. В. *Українське народознавство в дошкільному закладі (2-ге вид.)*. Київ : Вища школа, 2002. 408 с.
Vogush, A. M., & Lysenko, N. V. (2002). *Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi* [Ukrainian Ethnology in Preschool] (2nd ed.). Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
3. Верховинець В. *Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів (4-е вид.)*. Київ : Музична Україна, 1979. 333 с. <https://surl.li/rdylnt>
Verkhovynets, V. (1979). *Vesnianochka: Ilry z pisniamy dlia ditei doshkilnoho viku ta molodshykh shkoliariv* [Vesnianochka: Games with songs for preschoolers and younger schoolchildren] (4th ed.). Muzychna Ukraina. <https://surl.li/rdylnt> [in Ukrainian].
4. Верховинець В. М. *Теорія українського народного танцю (5-те вид.)*. Київ : Музична Україна, 1989. 150 с. https://torba.infoua.net/files/Teoriya-ukrayinskooho-narodnoho-tancyu_VVerkhovynec_1990.pdf [in Ukrainian].

- Verkhovynets, V. M. (1989). *Teoriia ukrainskoho narodnoho tantsiu [Theory of Ukrainian folk dance]* (5th ed.). Musical Ukraine. https://torba.infoua.net/files/Teoriya-ukrayinskoho-narodnoho-tancyu_VVerkhovynets_1990.pdf
5. Заглада Н. Матеріали до етнології. Київ : ВУАН ; Музей антропології та етнології ім. Х. Вовка., 1929. Т. 1 : Побут селянської дитини : Матеріали до монографії с. Старосілля. 179 с. URL: [https://uk.wikisource.org/wiki/Файл:Заглада_Н._Побут_селянської_дитини_\(1929\).djvu](https://uk.wikisource.org/wiki/Файл:Заглада_Н._Побут_селянської_дитини_(1929).djvu). Zaglada, N. (1929). *Materialy do etnolohii [Materials for Ethnology]*: Vol. 1. *Pobut selianskoi dytyny: Materialy do monohrafii s. Starosillia [The Life of a peasant child: Materials for the monograph of the village of Starosillya]*. VUAN; Kh. Vovk Museum of Anthropology and Ethnology. [https://uk.wikisource.org/wiki/File:Zaglad_N._The_Life_of_a_peasant_child_\(1929\).djvu](https://uk.wikisource.org/wiki/File:Zaglad_N._The_Life_of_a_peasant_child_(1929).djvu) [in Ukrainian].
 6. Павленко В., Таглін О. Етнопсихологія : навч. посіб. Київ : Сфера, 1999. 407 с. Pavlenko, V., & Taglin, O. (1999). *Etnopsykholohiia [Ethnopsychology]*. Sphera. [in Ukrainian].
 7. Про культуру : Закон України від 14.12.2010 № 2778-VI : URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text>. Pro kulturu : Zakon Ukrainy [On Culture, Law of Ukraine] № 2778-VI (2011) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text> [in Ukrainian].
 8. Про охорону культурної спадщини : Закон України від 08.06.2000 № 1805-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text>. Pro okhoronu kulturnoi spadshchyny : Zakon Ukrainy [On the Protection of Cultural Heritage, Law of Ukraine] № 1805-III (2000) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1805-14#Text> [in Ukrainian].
 9. Розділ І. Програма з міжкультурної і громадянської освіти дітей дошкільного віку «Український віночок. Регіон» курсу «Культура добросусідства». *Культура добросусідства : Комплект програм спеціального інтегрованого курсу для закладів освіти України / ред. М. Араджионі. Київ, 2018. С. 15–50. URL: <https://kdukraine.com/app/uploads/2023/05/programa-kd-2018-web.pdf>. Rozdil I. Prohrama z mizhkulturnoi i hromadianskoi osvity ditei doshkilnoho viku «Ukrainskyi vinochok. Rehion» kursu «Kultura dobrosusidstva» [Section I. Program for intercultural and civic education of preschool children «Ukrainian wreath. Region» of the course «Culture of good neighborliness»]. (2018). In M. Araggioni (Ed.), *Kultura dobrosusidstva: Komplekt prohram spetsialnoho intehrovanoho kursu dlia zakladiv osvity Ukrainy [Culture of good neighborliness: A set of programs for a special integrated course for educational institutions of Ukraine]* (pp. 15–50). LitMir LLC. <https://kdukraine.com/app/uploads/2023/05/programa-kd-2018-web.pdf> [in Ukrainian]*
 10. Сявавко Є. І. Українська етнопедagogіка в її історичному розвитку : монографія. Київ : Наук. думка, 1974. 153 с. Syavavko, Ye. I. (1974). *Ukrainska etnopedahohika v yii istorychnomu rozvytku [Ukrainian ethnopedagogy in its historical development]*. Naukova dumka. [in Ukrainian].
 11. Сявавко Є. І. Етнопедagogіка: Сучасний стан дослідження. *Науково-методичний вісник*. 1995. № 3. С. 39–52. Syavavko, Ye. I. (1995). *Etnopedahohika: Suchasnyi stan doslidzhennia [Ethnopedagogy: Current state of research]*. *Scientific and methodological bulletin*, (3), 39–52. [in Ukrainian].
 12. Сявавко Є. І. Українська етнопедagogіка. Львів : Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. 159 с. Syavavko, Ye. I. (2002). *Ukrainska etnopedahohika [Ukrainian ethnopedagogy]*. Publishing center of the I. Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].
 13. Хан Сюевен, Юр'єва К. Збереження традиційної мистецької спадщини – сучасний глобальний тренд. *Час мистецької освіти* : зб. ст. і тез доп. учасників XVII Всеукр. науково-практ. конф., м. Харків, 31 жовт. 2025 р. Харків, 2025. С. 62–69. URL: <https://drive.google.com/file/d/1D2zys7aTDXD1ONNcZXzTOAeRDLbt97WM/view?usp=sharing>. Han Xueven & Yuryeva, K. (2025). Zberezhenntia tradytsiinoi mystetskoi spadshchyny – suchasnyi hlobalnyi trend [Preservation of traditional artistic heritage – a modern global trend]. In *Chas mystetskoi osvity [Time of artistic education]* (pp. 62–69). H. S. Skovoroda KhNPU. <https://drive.google.com/file/d/1D2zys7aTDXD1ONNcZXzTOAeRDLbt97WM/view?usp=sharing> [in Ukrainian].
 14. Юр'єва К. Порівняльно-культурологічна етнопедagogіка у боротьбі з міфами педагогічної свідомості. *PostMetodyka*. 2010. № 2(93). С. 32–40. URL: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-93.pdf>. Yuryeva, K. (2010). Porivnialno-kulturolohichna etnopedahohika u borotbi z mifamy pedahohichnoi svidomosti [Comparative-cultural ethnopedagogics in struggle against myths of pedagogical consciousness]. *PostMetodyka*, (2(93)), 32–40. <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-93.pdf> [in Ukrainian].

15. Юр'єва К. А. Порівняльна етнопедагогіка в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : монографія. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2016. 420 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18838>.
Yuryeva, K. A. (2016). *Porivnialna etnopedagogika v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Comparative ethnopedagogy in the professional training of future primary school teachers]. Rozhko S. G. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18838> [in Ukrainian].
16. AEC EPARM Working Group. (2026). *Abstracts*. AEC. <https://aec-music.eu/event/european-platform-for-artistic-research-in-music-eparm-2026/abstracts/>
17. Al-Afifi, M., Nygren, T., Rasmusson, M., & Tväråna, M. (2025). Intercultural competence in the classroom: A systematic review of classroom-based research on teaching and learning practices for developing intercultural competence in different educational contexts. *Intercultural Education*, 37(2), 217–250. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2555782>
18. Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49. <http://www.jstor.org/stable/1167339?origin=JSTOR-pdf>
19. Burger, H. G. (1968). «Ethno-pedagogy»: A manual in cultural sensitivity, with techniques for improving cross-cultural teaching by fitting ethnic patterns. Southwestern Coop. Educ. Lab., Inc. <https://eric.ed.gov/?id=ED024653>
20. Conti, L. (2025). Intercultural education: Recalibrating meanings, objectives, and practices. *Intercultural Education*, 36(4), 418–436. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514>
21. Global Alliance for the Rights of Nature. (n.d.). *What are the rights of nature?* Global Alliance for the Rights of Nature (GARN). <https://www.garn.org/rights-of-nature/>
22. Lamara, F. (2026). Human rights and the rights of nature are linchpins for truly sustainable development. *The Conversation*, (Europe). <https://doi.org/10.64628/AAK.dt37fq6xr>
23. Lixinski, L. (2023). Cultural heritage and interculturality: A call to action. *International Journal of Heritage Studies*, 29(12), 1361–1373. <https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2252790>
24. Lunga, W., & Musarurwa, C. (2016). Exploiting indigenous knowledge commonwealth to mitigate disasters: From the archives of vulnerable communities in Zimbabwe. *Indian Journal of Traditional Knowledge*, 15(1), 22–29. [https://nopr.niscpr.res.in/bitstream/123456789/33551/1/IJTK%2015\(1\)%2022-29.pdf](https://nopr.niscpr.res.in/bitstream/123456789/33551/1/IJTK%2015(1)%2022-29.pdf)
25. Matindike, F., & Ramdhany, V. (2025). Incorporating indigenous knowledge perspectives in integrated STEM education: A systematic review. *Research in Science & Technological Education*, 43(3), 1022–1042. <https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2413675>
26. McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2010.540894>
27. Naidoo, P. D., & Vithal, R. (2014). Teacher approaches to introducing indigenous knowledge in school science classrooms. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 18(3), 253–263. <https://doi.org/10.1080/10288457.2014.956407>
28. Ogegbo, A. A., & Ramnarain, U. (2024). A systematic review of pedagogical practices for integrating indigenous knowledge systems in science teaching. *African journal of research in mathematics, science and technology education*, 28(3), 343–361. <https://doi.org/10.1080/18117295.2024.2374133>
29. Oslo Museum. (2025). *Hasansens fabrikk*. <https://www.oslomuseum.no/hva-skjer/hasansens-fabrikk/>
30. Risiro, J. (2019). The challenges of integrating indigenous knowledge in the teaching of weather and climate in geography in Manicaland province of Zimbabwe. *The Journal of Geography Education in Africa*, 2(1), 30–46. <https://doi.org/10.46622/jogea.v2i1.2483>
31. Risiro, J., Jaravaza, D. C., & Mukucha, P. (2024). Incorporating indigenous knowledge systems (IKS) in enhancing sustainable agriculture in selected rural areas of Zimbabwe. In *Sustainable practices for agriculture and marketing convergence* (pp. 124–150). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2011-2.ch006>
32. UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. <https://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>
33. UNESCO. (2011). *2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. <https://ich.unesco.org/doc/src/15164-EN.pdf>

34. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2016). 2015 ERI-Net regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase III): Preparing and supporting teachers in the Asia Pacific to meet the challenges of twenty-first century Learning; regional synthesis report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852>
35. Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2025). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2), 640–660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>
36. Yip, S. Y., & Chakma, U. (2024). The teaching of Indigenous knowledge and perspectives in initial teacher education: A scoping review of empirical studies. *Journal of Further and Higher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2024.2327029>
37. Zinyeka, G., Onwu, G. O. M., & Braun, M. (2016). A truth-based epistemological framework for supporting teachers in integrating indigenous knowledge into science teaching. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 20(3), 256–266. <https://doi.org/10.1080/18117295.2016.1239963>

Yuryeva Kateruna

<https://orcid.org/0000-0001-6403-9973>

ResearcherID AIE-3171-2022

Scopus Author ID 58242917200

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Music Art,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) E-mail: yuryeva.ka@hnpu.edu.ua

WHEN HERITAGE TEACHES: EDUCATION FOR A MULTICULTURAL SOCIETY

Purpose of the study is to characterize the development of cultural and artistic heritage as an educational resource for forming an individual's readiness for life and activity in a contemporary multicultural society: from ethnopedagogical practices and a culturally sensitive approach – to Learning with Place and the formation of transversal competencies.

Methodology. The study is theoretical and analytical in nature. It is based on interdisciplinary, cultural, comparative and competence-based approaches, as well as on the methods of analysis of scholarly sources and normative documents, the historical-genetic method, comparative analysis, generalization and systematization. These methods made it possible to trace the evolution of educational engagement with cultural heritage and to compare Ukrainian and international experience of its pedagogical actualization.

Scientific novelty lies in substantiating cultural and artistic heritage not only as an object of preservation, transmission or illustrative use, but also as a dynamic resource for forming cultural awareness, intercultural understanding, local identity, social cohesion and transversal competencies. It is shown that, in the Ukrainian context, educational engagement with traditional heritage has historically had not only a pedagogical but also a decolonial dimension. The article reveals the logic of transition from monocultural ethnopedagogical interpretation of heritage to multicultural, intercultural, culturally sensitive and place-based education.

Conclusions. It is proved that cultural and artistic heritage «teaches» when it is not reduced to a folkloric illustration, festive attribute, romanticized image of the past or instrument of ideological speculation, but is integrated into research-based, artistic, project-based, communicative, intercultural and environment-oriented practices. In this case, it contributes to the formation not only of cultural awareness or intercultural competence, but also of a broader complex of transversal competencies: critical and innovative thinking, cooperation, communication, adaptability, ethical and intercultural understanding, social responsibility, respect for diversity and the environment. The need to contextualize the transversal approach is emphasized, taking into account the Ukrainian realities of war, post-war recovery, strengthening of cultural identity and social cohesion.

Keywords: cultural and artistic heritage; multicultural society; preschool and arts education; Learning with Place; transversal competencies.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2026

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Алла Соколова