

P69

Світлана Романюк



**РОЗВИТОК РІДНОМОВНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ
У ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ**

(XX - початок XXI ст.)

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

С.З. Романюк

РОЗВИТОК РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ
УКРАЇНЦІВ У ЗАХІДНІЙ ДІАСПОРІ
(XX – початок XXI століття)

Монографія

НБ ІНУС



801904



ЧНУ
Чернівці

Чернівецький національний університет
2015

Рекомендовано вченою радою
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
(протокол №3 від 30 березня 2015р.)

Рецензенти:

Богуш Алла Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені
К.Д.Ушинського, дійсний член НАПН України;

Вихрущ Віра Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира
Гнатюка;

Філіпчук Георгій Георгійович, доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України.

Романюк С.З.

Р 697 Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX –
початок XXI століття) : монографія / С.З.Романюк. – Чернівці :
Чернівецький нац. ун-т, 2015. – 518 с.
ISBN 978-966-423-342-9

Монографія – перше в українській педагогічній науці системне дослідження
розвитку теорії і практики навчання української мови в західній українській
діаспорі впродовж XX – на початку XXI століття. Розкрито соціокультурні умови та
еволюцію мети, змісту, форм, методів, принципів і засобів рідномовної освіти
українців у системі приватного й державного шкільництва Австралії, Англії,
Канади та США. Проаналізовано творчу спадщину лінгводидактів українського
зарубіжжя, їх внесок у теорію і практику рідномовної освіти закордонних українців.
Визначено тенденції навчання української мови в діаспорі та Україні на межі
століть, окреслено перспективи творчого використання прогресивних надбань
лінгводидактів західної української діаспори в освітньому просторі України.

Адресована педагогам, філологам, історикам, викладачам вищих навчальних
закладів, учителям загальноосвітніх навчальних закладів і всім тим, кому не
байдужа доля української мови у світовому часпросторі.

УДК 37.091.12: 811.161.2 (477+100) «19/20»
ББК 74.586.14

Чернівецький національний університет
імені Василя Стефаника

код 02125266

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

ISBN 978-966-423-342-9

Інв. № 801904

© Романюк С.З., 2015

© Чернівецький національний
університет, 2015

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ | 4 |
| ПЕРЕДМОВА | 5 |
| ВСТУП | 7 |
| РОЗДІЛ 1. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ (XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ) | 11 |
| 1.1. Історіографія та джерельна база дослідження | 11 |
| 1.2. Діаспора як основний фактор поширення української мови в західному світі | 24 |
| 1.3. Мовна політика країн поселення та її вплив на розвиток рідної мови українців діаспори | 50 |
| 1.4. Українське шкільництво – провідний чинник формування рідномовного простору зарубіжних українців | 74 |
| РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРІ | 104 |
| 2.1. Особливості функціонування рідної / української мови українців у поліетнічному середовищі | 104 |
| 2.2. Рідномовне навчання українців у полікультурному соціумі | 147 |
| 2.3. Лінгводидактичні підходи до рідномовної освіти українців в умовах англійського білінгвізму | 168 |
| РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ | 198 |
| 3.1. Становлення лінгводидактики рідномовної освіти в українській діаспорі США і Канади (перша половина XX століття) | 198 |
| 3.2. Формування мети і змісту навчання української мови в системі рідномовного шкільництва зарубіжних українців (друга половина XX - початок XXI століття) | 210 |
| 3.3. Удосконалення методичних засад рідномовної освіти українців у західній діаспорі | 245 |
| 3.4. Еволюція кадрового забезпечення рідномовної освіти українців у західній діаспорі | 286 |
| РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ У ДІАСПОРІ | 325 |
| 4.1. Дидактичні засади підручникотворення для рідномовної освіти зарубіжних українців | 325 |
| 4.2. Розвиток підручникотворення для системи українського шкільництва в західній діаспорі | 346 |
| 4.3. Варіативність підручників з української мови для державного шкільництва англомовних країн | 377 |
| 4.4. Генеза дидактичного забезпечення рідномовної освіти українців у західній діаспорі | 405 |
| РОЗДІЛ 5. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ У ДІАСПОРІ ТА УКРАЇНІ (90-і рр. XX – початок XXI століття) | 427 |
| 5.1. Напрями розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців на межі століть | 427 |
| 5.2. Тенденції сучасного розвитку рідномовної освіти українців в Україні і українському зарубіжжі | 441 |
| ВИСНОВКИ | 461 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 470 |
| ДОДАТКИ | 499 |

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВУАН – Вільна Українська Академія Наук
КУК – Комітет Українців Канади
НТШ – Наукове товариство імені Т.Шевченка
ОУК – Організація Українок Канади
ОУОА – Об'єднання Українських Організацій в Америці
ОУПК – Об'єднання українських педагогів Канади
СКВОР – Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада
СКВУ – Світовий Конгрес Вільних Українців
СУУВ – Спілка українських учителів і виховників Великобританії
УВАН – Українська Вільна Академія Наук
УККА – Український Конгресовий Комітет Америки
УНО – Українське національне об'єднання
УРША – Управа Рідної Школи в Америці
УЦШР – Українська Центральна Шкільна Рада в Австралії

ПЕРЕДМОВА

Сутнісними чинниками сьогодення, що здійснюють потужний вплив на розвиток сучасної цивілізації, стали процеси політичної, економічної та культурної глобалізації. Їх зростаючо-агресивний вплив визначає не тільки міжнародний контекст існування національної держави, соціуму, етнічних спільнот та суспільних систем, а й перспективи розвитку кожної людини, диктуючи необхідність активної інтеграції у світову економіку, науку, культуру, освіту. В умовах тотальної глобалізації усіх сфер людського буття Україна, як і більшість новоутворених незалежних держав, розвиваючись в її руслі, водночас прагне зберегти свою етнокультурну самобутність, примножувати віками виплекані національні цінності, найважливішою з-поміж яких є мова – головна ознака нації.

Загальновідомо, що життєдіяльність нації та її представників у різних державах світу великою мірою залежить від стану і статусу їх рідної мови, рівня національної свідомості. Вмирає мова – гине народ. Цю, на перший погляд, прописну / просту істину утверджували свідомі українці в минулому та й сучасному століттях, де б вони не жили. Таку їх позицію підтверджує своїм дослідженням і автор пропонованої широкому науковому загалу монографії. Проблема, яку вона розв'язує, належить до новаторських у вітчизняній педагогічній науці та й україністиці загалом. У монографії вперше комплексно аналізується теорія і практика навчання української мови в українському зарубіжжі впродовж ХХ – початку ХХІ століття, розглядаються тенденції еволюції рідномовної освіти українців у приватних і державних навчальних закладах англійських країн проживання, окреслюються спільні шляхи подолання проблем у цій галузі національної освіти в діаспорі та Україні.

Опираючись на широку автентичну джерельну базу, ще не освоєну сучасними українськими вченими, та праці відомих діаспорознавців, С.З.Романюк виокремила історичні та соціокультурні умови, які спонукали й надихали закордонних українців до збереження та примноження свого найдорожчого скарбу – рідної мови.

Розвиток рідномовної освіти зарубіжних українців простежується у часово-просторовому вимірі, що дало змогу розкрити вплив провідних тенденцій еволюції етнічної спільноти та мовної політики країн проживання на спрямованість навчання української мови в полікультурному соціумі і показати, що будь-який компонент освітньої системи (структурний,

змістовий) набуває вирішення з огляду на певний історичний проміжок часу, у конкретному національному контексті, у певних соціополітичних умовах; в інтерактивному вимірі, який уможливив узагальнити дані теоретичних досліджень і освітньої практики з обґрунтуванням педагогічно ефективних шляхів організації навчання рідної мови як материнської і як другої.

Як досвідчений лінгводидакт автор монографії скрупульозно опрацювала, осмислила й представила у своїй науковій роботі здобутки діаспорних педагогів у навчанні української мови як рідної і, тепер уже, другої / іноземної, вдало виокремила ті з них, що можуть бути використані в сучасному освітньому просторі України для навчання української мови як державної, рідної та іноземної.

Оригінальними є міркування дослідниці щодо особливостей функціонування української мови у поліетнічному середовищі, психолого-педагогічних засад створення підручників для навчання української мови в умовах англійського білінгвізму, ролі мовної політики держав поселення в розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців.

Вартами уваги вважаємо положення, що розкривають сучасні тенденції розвитку, отже, й перспективи української мови в діаспорі та Україні.

У монографії, яка є помітним внеском у вітчизняне діаспорознавство, викладено результати багаторічних досліджень автора з теорії і практики навчання української мови в системі етнічного шкільництва зарубіжних українців та державної освіти англійських країн (Австралія, Великобританія, Канада, США), які систематично впроваджувались у навчально-виховний процес Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича та інших вищих навчальних закладів України.

Сподіваюсь, що видання зацікавить викладачів і студентів вищих начальних закладів, науковців, аспірантів, учителів, усіх, кому не байдужа доля української мови в Україні та діаспорі.

*Г.Г.Філіпчук,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України*

Вступ

Утвердження сучасної України як самостійної держави у європейському та світовому співтоваристві спричинило кардинальні перетворення в політичному та соціально-економічному житті суспільства, зумовило глибинне реформування соціальних інститутів та структур, зокрема і мовної освіти. Адже українська мова є базовим системоутворюючим складником української державності, ознакою нації, провідним чинником консолідації суспільства і світового українства, однією з універсальних форм прояву характеру української нації, її найвищою цінністю, феноменом незнищенності.

Результатом демократичних перетворень в Україні є формування двох домінуючих тенденцій: з одного боку, відродження національної самосвідомості, української культури, мови, а з іншого – прагнення до більш тісних контактів із зарубіжними українцями, що впродовж віків зберігають і примножують духовні скарби української нації, особливе місце серед яких займає мова, таким чином утверджуючи свою етнічну самобутність, духовну спорідненість із материковою культурою і водночас сприяючи поширенню української мови у світі.

Мова, власне, і є основним засобом, що забезпечує життєдіяльність діаспори як живого організму в поліетнічному соціумі країн проживання та засвідчує її окремішність у багатокультурному середовищі, одночасно еднаючи з Україною. Усвідомлення високої етнонаціотворчої місії мови вже понад століття спонукає прогресивних діячів українського зарубіжжя до активних пошуків шляхів, форм, методів і засобів навчання рідної мови в умовах діаспори, плекання поваги й любові до неї в молодій генерації зарубіжних українців, утвердження її суспільного статусу в країнах поселення і на міждержавному рівні.

Основоположні питання функціонування української мови і рідномовної освіти українців у діаспорі в різні часи привертали увагу таких учених, педагогів, лінгводидактів, як Б.Білаш, О.Білаш, П.Волиняк, А.Горохович, М.Дейко, К.Кисілевський, Д.Кислиця,

П.Ковалів, В.Луців, І.Огієнко, П.Одарченко, І.Петрів, Я.Рудницький, С.Русова, П.Саварин, М.Савдик, В.Сарчук, В.Сімович, С.Смаль-Стоцький, Яр Славутич, Р.Франко, Д.Чопик, Ю.Шевельов, Б.Шкандрій та ін. У їх працях висвітлено роль мови в консолідації і саморозвитку етнічної спільноти, розроблено методику навчання української мови в полікультурному середовищі, особливості вивчення рідної мови як другої /іноземної, запропоновано науково-методичне забезпечення цього процесу в системі українського та державного шкільництва в зарубіжних країнах, окреслено перспективи вивчення української мови в діаспорі. Вагомими здобутками педагогів діаспори є обґрунтування теоретичних засад і систематизація практичного досвіду навчання української мови на всіх рівнях національної освіти зарубіжних українців, утвердження на протигагу монокультурному міжкультурного підходу в навчанні рідної мови (у межах багатокультурного та транскультурного), основу якого складає формування в молоді готовності до практичного використання мови у суспільному та міжособистісному спілкуванні в полілінгвальному соціумі.

Історичний досвід засвідчує, що українська мова найкраще розвивається там, де права національних меншин захищені відповідною нормативно-правовою базою держав проживання і де самі її носії зацікавлені в тому, щоб вона була ефективним засобом єднання, ідентифікації, спілкування та творчого самовираження мовців, формування їх етнічної свідомості. Такими країнами є Канада, Сполучені Штати Америки, Австралія та Великобританія. Українські спільноти, які в них проживають, завдяки цілеспрямованій праці національно свідомих громадських діячів, організаторів українського шкільництва, вчених та педагогів створили ефективну систему рідномовної освіти, починаючи від дитячого садка / світлички і закінчуючи університетськими студіями, її наукового, навчально-методичного і кадрового забезпечення. Напрацьований досвід активно засвоюють новітні українські діаспори, що наприкінці минулого століття сформувалися на пострадянському просторі і в інших державах світу.

Багатоаспектна діяльність українського шкільництва в діаспорі знайшла своє відображення і в працях вітчизняних науковців. У дослідженнях Л.Божук, О.Джус, Т.Завгородньої, Ю.Заячук,

В.Кеміня, П.Кононенко, А.Марушкевич, Т.Михайленко, О.Палійчук, І.Піц, С.Пономаревського, І.Руснака, В.Сергійчука, М.Степаненка, І.Стражнікової, Г.Філіпчука, А.Ціпка та ін. розкрито історію рідномовного шкільництва українців у діаспорі, діяльність його організаторів і педагогів, особливості організації навчально-виховного процесу та його дидактичне забезпечення в освітніх закладах різних типів і рівнів.

Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема навчання української мови в англomовних державах проживання українців ще не привернула належної уваги вітчизняних педагогів та лінгводидактів, а накопичений у цій галузі освіти досвід зарубіжних українців не дістав об'єктивної оцінки в історико-педагогічній науці, хоча, безперечно, заслуговує на це, оскільки може прислужитися розбудові мовної освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку, позаяк українська мова зазнає, крім російської, потужного тиску і з боку англійської – як мови міжнародного спілкування та засобу освоєння досягнень людства в галузі науки, освіти, культури, літератури, мистецтва. Така ситуація, на думку вітчизняних дослідників (Б.Ажнюк, В.Брицин, В.Демченко, В.Заремба, Р.Кісь, І.Ключковська, В.Іванишин, В.Кубайчук, Т.Кузнецова, І.Лопушинський, Л.Масенко, Я.Радевич-Винницький, В.Русанівський, О.Тараненко, О.Ткаченко, В.Чемес, М.Шульга, Н.Шумарова), зумовлена відсутністю послідовної мовної політики Української держави, як зовнішньої, так і внутрішньої, недосконалою, сповненою суперечностей нормативно-правовою базою, що регулює функціонування української мови, деформаціями національного мовно-культурного та мовно-інформаційного простору. У подоланні цих негативних явищ, крім внутрішніх чинників, може посприяти і більш як столітній досвід плекання рідної мови зарубіжних українців, адже найефективнішим джерелом поширення української мови у світі на сьогодні є саме діаспора.

Мовна освіта розглядається нами як соціально-педагогічне явище, спрямоване на формування мовної особистості, вивчення, збереження та використання у навчанні і вихованні молодого покоління українців на рідній землі та за її межами духовної і матеріальної культури українців, їх етногенезу та сучасного буття у світі. На відміну від «лінгвістичної освіти», що забезпечує вивчення і оволодіння системою мови, та «філологічної освіти», яка спрямована на засвоєння культур різних народів, виражених у мові

та літературній творчості, «мовна освіта» має практичне спрямування, використання якого передбачає розвиток усного та писемного мовлення особистості, формування комунікативної компетенції та найбільш точно відображає мету і сутність навчання мови як на материзні, так і в діаспорі.

Вивчення та аналіз вітчизняних науково-педагогічних праць, присвячених мовній освіті українців, доводить, що цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало досвід розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців на різних освітніх рівнях під кутом зору його історичної і практичної цінності та доцільності використання окремих ідей і методичних напрацювань в освітньому просторі України, не здійснено.

Враховуючи важливе значення навчання рідної мови в українському зарубіжжі для збереження і розвитку етнічної спільноти, налагодження внутрієтнічних взаємин та співробітництва між діаспорою і Україною, можливість використання досвіду зарубіжних українців у галузі теорії і практики рідномовної освіти у вітчизняній системі вищої освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітньої середньої школи, вважаємо доречним і доцільним розгляд даної проблеми в історико-педагогічному аспекті в умовах реформування освіти в нашій державі та розширення сфери науково-педагогічних досліджень.

РОЗДІЛ 1

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ (XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

1.1 Історіографія та джерельна база дослідження

Міграційні процеси кінця XIX – початку XX ст. стали важливим чинником поширення етнокультурного впливу українців у різних регіонах світу. Простежуючи напрями та інтенсивність еміграційних / міграційних потоків з українських земель на Схід, Захід та Південь, маємо підстави констатувати, що не тільки вони були неоднорідними, але й неоднаково сприймалися їх сучасниками в новому соціумі та й неадекватно інтегрувались іммігранти в суспільство країн-реципієнтів, що, зрештою, й визначило їх соціальний статус та перспективи. І все ж завдяки цим процесам у світовому просторі сформувався своєрідний етносоціокультурний феномен – українська діаспора. За різними даними вона нині нараховує майже 20 мільйонів зарубіжних українців, яких об'єднують громадські, освітні, наукові, культурні, релігійно-церковні, професійні, економічні та інші організації, інституції, товариства. Практично на всіх континентах нашої планети вони творять матеріальну і духовну культуру, демонструючи свою етнокультурну самобутність. Прогне найголовнішою ознакою, що засвідчує присутність українців поза межами їх етнічної території, є мова – своєрідний живий організм, який перебуває в постійному розвитку, динаміці, зазнає неоднозначного впливу довкілля і сам впливає на нього, єднає різні покоління мовців і творить етнічну спільноту, забезпечуючи її життєдіяльність у багатомовному соціумі.

Та, незважаючи на таку поліфункціональність української мови, сучасні вітчизняні науковці справедливо констатують (і ми повністю підтримуємо їх думку), що українська мова в діаспорі, якою різною мірою послуговуються майже 20 млн. українців (цифра оприлюднена на сайті Світового Конгресу Українців), так і не стала

об'єктом системних досліджень [219]. І це при тому, що розвиток української мови в діаспорі – «не просто частина історії національної мови. Це важливий соціолінгвістичний і етнокультурний ресурс, школа виживання і самоусвідомлення. Як відчуття Батьківщини часто загострюється на чужині, так і особливості мовної свідомості рельєфніше постають у двомовному соціумі. Мовна практика діаспори дає безпрецедентний досвід прямих контактів з багатьма світовими мовами й у цьому сенсі є унікальним джерелом даних, частиною національного лінгвофонду» [1, с.4]. Крім того, Українська держава у своїй Конституції зафіксувала положення про те, що «Україна дбає про задоволення національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами держави» (стаття 12) [238].

Водночас аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчує, що на сьогодні цілісна картина функціонування української мови у світі справді відсутня, хоча кількість її носіїв у ньому зростає і водночас збільшується ареал її поширення. Активатором цього процесу стало проголошення незалежної України і, як його негативний результат, поява «четвертої хвилі емігрантів, якими практично не займається держава» [219, с.4], але які розширюють присутність українців і побутування української мови на всіх континентах планети, оскільки українець у діаспорі, як стверджується у «Виховному ідеалі українця в діаспорі», «пов'язаний з українським народом почуттям приналежності до української національної спільноти вузами української мови й культури» [56, с.11].

Зважаючи на складність окресленої проблеми (а вона є мультидисциплінарною і вимагає аналізу лінгвістичного, соціолінгвістичного, політичного, демографічного, методичного) та специфіку нашого дослідження, розглядаємо праці лише тих дослідників, які розкривали лінгводидактичні аспекти функціонування української мови в англomовному просторі Канади і США, де проживає найбільша у західному світі частина закордонних українців і де українська присутність найдавніша, а також у таких англomовних країнах, як Австралія та Великобританія, українські педагоги яких зробили помітний внесок у розвиток теорії і практики навчання української мови в іншомовному / багатомовному середовищі країн проживання. При цьому виходимо з того, що найвагомішим джерелом поширення української мови у світі є

діаспора, а українська мова у зарубіжжі має сприятливіші умови для побутування в тих державах, де права національних меншин захищені відповідною нормативно-правовою базою. Основоположним для нашого дослідження є твердження про те, що «осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення є необхідною передумовою всебічного розуміння дослідниками нових проблем, що постали перед педагогічною наукою і практикою у зв'язку зі створенням національної системи освіти» [338, с.5].

Крім того, як зазначає О.Сухомлинська, характерною особливістю сучасного етапу розвитку історії педагогіки є включення до наукового знання праць про освіту і виховання, які написані у діаспорі й лише зараз долучені до історико-педагогічного дискурсу [535, с.370].

У контексті викладеного цілком логічно звертаємось спершу до праць, в яких розкривається еволюція української діаспори в зазначених країнах, оскільки саме діаспорити є сьогодні основними носіями і творцями української мови у зарубіжжі. Водночас беручи до уваги, що кількість таких досліджень за роки незалежності України зростає і продовжує збільшуватись, що, безперечно, радує, а також, враховуючи появу комплексних досліджень діаспори, вважаємо за доцільне розглянути лише ті роботи, що послужили теоретико-методологічною основою та джерельною базою нашого дослідження. Зазначимо насамперед, що сучасна україністика не сформулювала єдиного визначення поняття «діаспора», позаяк різні вчені підходять до з'ясування його сутності з неоднакових теоретико-методологічних позицій (Б.Ажнюк, В.Євтух, Ю.Жлуктенко, Ф.Заставний, В.Ісаїв, Т.Кіс, В.Кубійович, Б.Лановик, В.Макар, В.Маркусь, М.Марунчак, С.Пономаревський, Ю.Римаренко, Яр Славутич, М.Траф'як, В.Троцинський, К.Чернова, А.Шевченко та ін.). І все ж, узагальнивши їх погляди на цей етносоціокультурний феномен та результати власного наукового пошуку, у контексті дослідження окресленої нами проблеми розглядаємо діаспору як певну частину етносу, що проживає за межами країни походження, зберігає свою етнічну самобутність, має свої організаційні інститути для її підтримання і розвитку, в якій у результаті взаємодії з поліетнічним соціумом відбувається синтез різних культур (материнської та культури / культур нової країни поселення), забезпечує розвиток етнічно рідної мови, формування мовної особистості зарубіжних українців.

Визначальним для нашого дослідження є також поняття «українська діаспора». У з'ясуванні його сутності знову ж таки наявна певна термінологічна неточність, яка, на нашу думку, відображає значною мірою реальний стан справ не лише в сенсі демографічного / громадянського статусу діаспоритів (серед них є як емігранти з різним стажем проживання в країні поселення, так і уродженці / громадяни цих держав), а й у світоглядному розумінні: усвідомлення себе українцем, канадоукраїнцем, новоавстралійцем, американцем українського походження тощо. В українському науковому просторі термін «українська діаспора» вперше використали в 1955р. автори статті «Еміграція» В.Кубійович і В.Маркусь у другому томі «Енциклопедії українознавства» [250]. Остаточно він утвердився у 1980р., коли в дев'ятому томі цієї ж енциклопедії з'явилась їх стаття «Українська діаспора». У ній, зокрема, стверджується, що українська діаспора – збірне визначення української спільноти поза межами українських земель (української національної території), яка почуває духовний зв'язок з Україною [251, с.33-54]. Вважаємо, що, незважаючи на наявність розмаїття тлумачень цієї дефініції, найбільш точно і глибоко розкрив її зміст відомий діаспорознавець В.Маркусь: «Термін «українська діаспора», попри всі його умовності, - компактний і зручний для користування, у нашій уяві він викликає цілком конкретне явище – українці або ж особи українського походження, які мешкають за межами України» [281, с.9]. На його слушну думку, яку ми повністю поділяємо, цей термін краще, ніж інші, відтворює факт недобровільного розсіяння людей одного народу чи віри по різних світах, їх прив'язання до країни походження та їх бажання допомогти материнській землі.

Зазначимо, що паралельно з цим менш чи більш успішно відбулося протистояння цілком природним процесам асиміляції та відчуження від давньої батьківщини. Із формуванням ідеології закордонного українства і його ролі щодо «старого краю» (батьківщини) поняття «діаспори» набирає динамічного змісту на противагу статичності «іміграції» чи перехідному характерові «еміграції» [260]. І все ж необхідно відзначити, що діаспорні українці, завдяки глибокому вкоріненню в усі сфери життя країни проживання, засвоєнню духовних цінностей і стандартів місцевої спільноти, належать не до української нації, а до тієї нації (етнополітичного організму), серед якої проживають

(американської, канадської, австралійської і т.д.). Таким чином, українська діаспора сьогодні – це своєрідна форма соціуму, сукупність людей українського роду, які через різні історичні обставини опинилися за кордонами України і, попри відмінності в традиціях і культурі, соціальному походженні, статусі, освіті й ціннісних орієнтаціях, зберегли певну спільність інтересів та устремлень, володіють на різному рівні етнічно рідною мовою і відчують духовний зв'язок з праатьківщиною. Однак аналіз матеріалів дослідження свідчить, що єдиної точки зору на вживання цього поняття щодо позначення українців, які проживають в інших державах світу, немає. Не вдаючись до дискусії з цього приводу (оскільки це не є метою нашого дослідження, хоча її окремі аспекти будуть заторкнуті), вживаємо його у загальноприйнятому значенні і паралельно як синонімічні використовуємо поняття «канадські українці», «американські українці», «англійські українці», «айс-гравійські українці», «канадці українського походження», «канадці українського роду» (так вони самі себе називають), «зарубіжні українці». Останніми роками набув поширення й термін «закордонні українці», який офіційно введений в обіг Законом України «Про правовий статус закордонних українців» і позначає як громадян інших держав українського походження, так і осіб, що перебувають за кордоном з українським паспортом як трудові мігранти. Цим терміном, до речі, досить широко послуговується дослідник українського шкільництва в діаспорі С.Пономаревський [367].

При цьому, однак, дотримуємось погляду, що, наприклад, українці, які живуть у Канаді, це одночасно і українці, і канадці. Українці вони за своєю етнічною свідомістю. «Українці» – це їхній етнічний термін. Водночас вони канадці – як представники однієї соціально-політичної спільноти, країни, громадянами якої є. «Канадці» – це їхній політонім. Одне не виключає другого, хоча б тому, що Канада – поліетнічна країна (в ній є англійська і французька нації, і такі етнічні спільноти, як німці, італійці, українці, ескімоси тощо). У такому статусі перебувають українці і в інших державах свого поселення / проживання.

Як засвідчує аналіз історичних реалій, процес міграції українців ніколи не припинявся. Він посилювався чи зменшувався, змінював свій напрям, залежно від потреб українського населення і політичних обставин, а також іміграційних умов країн-реципієнтів. Так традиційно сформувалися два основні напрями

еміграції – західний і східний. Перший з них, зорієнтований на Північну і Південну Америку, а згодом – на Австралію та інші континенти, створив упродовж чотирьох - п'яти періодів імміграції (представники різних галузей науки не одноставні в їх визначенні) мільйонні поселення українців у Новому Світі, які й сформували мобільні діаспори в країнах проживання. Ці процеси ґрунтовно висвітлені в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Ю.Бачинський, М.Боровик, І.Брозицький, Ю.Жлуктенко, Ф.Заставний, В.Євтух, С.Єкельчик, О.Ковальчук, П.Кравчук, Б.Лановик, В.Макар, М.Марунчак, В.Маруняк, С.Наріжний, Ю.Покальчук, Р.Петришин, І.Руснак, О.Сич, Т.Сліпецька, В.Трощинський, А.Шевченко). Їх аналіз у контексті нашого наукового пошуку засвідчує, що кожна хвиля іммігрантів мала своєрідні мовні проблеми в місцях поселення і вирішувала їх доступними у нових лінгвосоціальних умовах засобами. Проте на всіх етапах життєдіяльності українців, як зазначають дослідники (Б.Ажнюк, Ф.Бацевич, Б.Білаш, І.Головінський, Ю.Жлуктенко, О.Кравченко, В.Луців, В.Маркусь, А.Марушкевич, І.Огієнко, Г.Кожелянко, П.Кононенко, О.Копусь, А.Погрібний, І.Руснак, М.Степаненко, Г.Філіпчук, О.Хорошковська, С.Яворська), українська мова розглядалася ними як головна ознака етнічної спільноти і основа її буття. Саме тому лінгводидакти, педагоги українського зарубіжжя (Б.Білаш, О.Білаш, І.Боднарук, О.Буйняк, П.Волиняк, А.Горохович, М.Дейко, К.Кисілевський, Д.Кислиця, П.Ковалів, В.Луців, І.Огієнко, П.Одарченко, І.Петрів, Я.Рудницький, С.Русова, П.Саварин, М.Савдик, В.Сарчук, Яр Славутич, Р.Франко, Д.Чопик, Ю.Шевельов, Б.Шкандрій та ін.) перебували в постійному пошуку ефективних форм, методів, засобів і прийомів навчання української мови як рідної з метою її збереження та розвитку в країнах проживання (Австралія, Великобританія, Канада, США).

Вивчення їх наукового доробку дає підстави стверджувати, що рідною мовою українців у діаспорі, незважаючи на багатоаспектне тлумачення цього основоположного для нашого дослідження поняття у сучасній вітчизняній науці, вони вважали українську мову – тобто ту, якою користувалися ще перші переселенці з українських земель і яку вони берегли та передавали як свій найдорожчий скарб наступним поколінням, уже народженим у країнах поселення, тобто мову, яка пов'язує людину з попередніми поколіннями та їх

духовними надбаннями, утверджує як особистість у реаліях сьогодення і забезпечує успішну життєдіяльність у соціумі. Основним засобом вивчення української мови відомі теоретики освіти і педагоги-практики українського зарубіжжя (М.Грушевський, А.Горохович, К.Кисілевський, В.Луців, І.Огієнко, І.Петрів, С.Русова, М.Самчишин, Яр Славутич, Ю.Стечишин, Б.Шкандрій та ін.) вважали рідну школу. Так, обґрунтовуючи ідею національної школи як основи національного відродження, М. Грушевський наголошував, що «усі інші народи, які дійшли до добробуту, освіти, доброго ладу, дійшли тільки завдяки тому, що мали просвіту на своїй рідній мові ... І наш нарід не іншою дорогою виб'ється з теперішніх злиднів, як тільки тримаючись свого, розширюючи освіту на рідній мові, а освітою доходить і всякого ладу і права» [112, с.19]. Таку ж функцію української школи в діаспорі обстоював К.Кисілевський. Він, зокрема, стверджував, що «рідна школа різьбить юнацьку душу нашої молоді. Тут вона вивчає рідну мову, тут пізнає та вчиться любити віру свого рідного народу, його історію, його письменство та його звичаї ... Велич рідного краю, глибоке спочуття до героїв за його волю спонукає нашу молодь до щирої праці та найкращих успіхів» [203, с.67].

Українсько-канадський педагог М.Самчишин, визначаючи роль рідномовного шкільництва в діаспорі, слушно наголошував, що «в українській школі на чужині українська молодь не тільки має засвоїти собі найважливіші інформації з різних ділянок українознавства, але мусить теж включитися у глибоке розуміння українських культурних вартостей, відповідно їх сприйняти, перейнятися ними та формувати на них свій національний світогляд. Школа має виховати її і вчинити повноцінним членом національної спільноти, має не тільки вишколити ум, але й виховати серце та робити молодь здібною діяти в інтересах української спільноти» [500, с.123].

Багатоаспектна діяльність українського закордонного шкільництва та його педагогів знайшла висвітлення в працях таких вітчизняних дослідників, як Г.Бигар, Л.Божук, О.Глушко, О.Гривнак, О.Джус, Т.Завгородня, Ю.Заячук, В.Кемінь, І.Кізін, А.Марушкевич, Т.Михайленко, З.Нагачевська, А.Онкович, О.Палійчук, І.Під, Ю.Покальчук, С.Пономаревський, І.Руснак, В.Семелітко, В.Сергійчук, М.Степеляхович, М.Степаненко, І.Стражнікова, Г.Філіпчук та ін.

У той же час аналіз матеріалів дослідження свідчить, що

ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕПАНЕНКА
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

проблема розвитку теорії і практики навчання української мови в англomовних державах проживання українців ще не привернула належної уваги сучасних лінгводидактів, істориків педагогіки. Хоча належить до кола «проблем, які, згідно Постанови Президії АН України «Проблеми вивчення української діаспори в установах АН України, потребують першочергової уваги дослідників» [374, с.112].

Проте у ході дослідження встановлено, що у вітчизняній лінгвістиці розглядалась проблема функціонування української мови в англomовному середовищі країн проживання її носіїв. Уперше до вивчення цієї проблеми ще в 1960-их роках звернувся професор Ю.Жлуктенко. У праці «Українсько-англійські міжмовні відносини: Українська мова у США і Канаді» (1964) [154] вчений ґрунтовно розглянув теоретичні проблеми, пов'язані з контактом мов і двомовністю, висвітлив соціально-історичні умови, в яких мова іммігрантів взаємодіє з панівною англійською мовою. На основі аналізу значної кількості літературних джерел та спостережень над мовою зарубіжних українців дослідник установив ступінь мовного взаємовпливу у фонетичній і граматичній будові та навів численні приклади впливу англійської лексики на українську, і, навпаки, створення значного шару українізмів в англійській мові іммігрантського населення. В іншій праці цього ж ученого «Українська мова на лінгвістичній карті Канади» (1990) [153] розглядаються найважливіші демографічні та мовно-культурні характеристики тогочасної української етнічної групи в Канаді: її кількісний склад, територіальне розміщення, соціальний і культурно-освітній рівень, ступінь збереження етнічних ознак. У роботі показано відмінності в писемній і розмовній формах канадсько-українського мовлення, значний вплив панівної англійської мови. Наводяться численні факти вживання в англійських контекстах українських слів і словосполучень.

Питання культури української мови на сторінках періодичних видань української діаспори США і Канади привернули увагу дослідниці О.Кривошеєвої [249]. Проаналізувавши опубліковані в пресі численні матеріали з окресленої тематики, вона прийшла до висновку, що переважна більшість із них висвітлює та розв'язує відхилення від норм української літературної мови, зумовлені інтерференційним впливом насамперед англійської мови та мов польської і російської. Враховуючи безмежну проникність подібних впливів, культуромовна діяльність діаспори спрямована на їх

подолання і попередження. У дослідженні стверджується, що досвід діаспори у справі підвищення культури української мови може бути корисний у проведенні аналогічної роботи в Україні: особливо плідною формою привернення уваги мовців до своєї мови є дискусії не в академічних журналах, а в пресі, яка доступна всім. Запровадження постійних рубрик з проблем культури мови виховує стійкий інтерес до них. Наукове пояснення причин відхилень від норм української мови забезпечує авторитетність і достовірність рекомендацій. Дослідниця аргументовано заперечує спроби деяких мовознавців розглядати українську мову США і Канади як окремий варіант української літературної мови, адже у своїй культуромовній роботі діаспора орієнтується на ті норми, які склалися протягом тривалого часу в Україні, хоча і виявляє певну упередженість до словників та нормативних матеріалів радянського часу. Це створює ґрунт для збереження нормативної української мови у чужомовному оточенні та роботи над її вдосконаленням.

У цей же період з'явилося ще одне лінгвістичне дослідження, присвячене питанням взаємодії української мови діаспори з англійською та німецькою мовами в умовах контактного білінгвізму. Його авторка І.Зимовець [176] дослідила специфіку інтерференційних процесів у різні періоди контакту на лексичному та граматичному мовних рівнях, у науковому та публіцистичному функціональних стилях, обґрунтувала критерії розрізнення трьох основних механізмів інтерференції: запозичення, калькування, каталітичного або гальмівного впливу однієї мови на іншу та з'ясувала ступінь розбіжності мови діаспори з материковою українською мовою.

Найвагомішим здобутком вітчизняної лінгвістичної науки в дослідженні проблем побутування української мови в англomовному середовищі є монографія Б.Ажнюка «Мовна єдність нації: діаспора й Україна» (1999) [1]. На широкому фактичному матеріалі вчений розкриває питання етно- і соціолінгвістичної еволюції української мови в США та Канаді, висвітлює особливості мовної поведінки та мовної свідомості українців західної діаспори, дає ґрунтовну оцінку дифузних явищ у двомовному / англо-українському середовищі, визначає перспективи співпраці науковців діаспори й України у творенні єдиної української літературної мови, яка б об'єднала всіх українців у світі. Розмірковуючи над майбутнім української мови як

етносоціокультурного феномену, Б.Ажнюк оптимістично стверджує: «Досвід мовних контактів, набутий діаспорою, дає нам колосальний емпіричний матеріал, аналіз якого може підказати вихід із нинішнього лабіринту правописних і словникових проблем. Зрештою зійде з порядку денного й саме питання мовної єдності нації; не стане мовної дистанції не тільки між українцями з обох берегів Дніпра, а й між нами і нашими братами в широкому світі. Така перспектива не утопія. При єдиній дії словесників діаспори та України» [1, с.420]. Запорукою цього вважаємо ґрунтовне вивчення досвіду навчання української мови в західній діаспорі від початків цього процесу й до сьогодення.

Адже здійснений нами аналіз засвідчує наявність достатньої автентичної джерельної бази, що дає можливість у контексті сучасної історико-педагогічної методології провести об'єктивне, науково виважене дослідження процесу розвитку в англomовному середовищі рідномовної освіти закордонних українців, який, попри загальні спільні тенденції, має і свої особливості у кожній державі проживання її мовців. Логіка наукового аналізу зібраних матеріалів вимагала класифікації їх відповідно до мети і завдань дослідження, позаяк для того, щоб визначити завдання дослідження, необхідно ґрунтовно вивчити, що вже зроблено в науці з того чи іншого питання, осмислити переваги та недоліки попереднього дослідження. Більше того, щоб оцінити стан проблеми в науці, необхідно не тільки знати погляди, що виникали в ході її вивчення, а й розуміти, чому виникали, змінювалися, боролися між собою різні погляди як на цю проблему, так і на минуле в цілому.

До першої групи увійшли праці вчених, громадських діячів та педагогів української діаспори, а також вітчизняних науковців досліджуваного періоду, в яких розкриваються суспільно-політичні та соціально-культурні умови формування і життєдіяльності українських спільнот у США, Канаді, Великобританії, Австралії як основного носія української мови в діаспорі (З.Бачинський, Ю.Бачинський, Л.Білецький, М.Боровик, В.Дідюк, О.Войченко, В.Голубничий, В.Євтух, Ю.Жлуктенко, І.Зелик, Р.Льницький, В.Ісаїв, П.Кравчук, Л.Лаврівський, Б.Лановик, М.Лупул, В.Макар, В.Маркусь, М.Марунчак, З.Нагачевська, Ю.Покальчук, Д.Прокоп, І.Руснак, П.Саварин, Е.Сенета, М.Стахів, Ю.Стечишин І.Тесля, Л.Толопко, В.Трощинський, А.Ціпка та ін.).

Другу групу матеріалів складають праці, присвячені

дослідженню процесу становлення та розвитку системи рідномовного шкільництва українців в англomовних країнах як головного засобу навчання української мови молодій генерації закордонних українців (Г.Бигар, Б.Білаш, О.Білаш, Л.Білецький, І.Брозницький, Л.Булай, В.Буряник, В.Верига, Н.Гавричанська, О.Глушко, Н.Григоріїв, Т.Данилів, Т.Дуда, Е.Жарський, Ю.Заячук, З.Зелений, С.Килимник, Н.Когуська, О.Копач, М.Кумка, О.Левицька, М.Марунчак, Б.Мигаль, Т.Михайленко, Н.Мусієнко, З.Нагачевська, А.Онкович, Ю.Покальчук, Д.Прокоп, М.Прохорчик, М.Ревіляк, І.Руснак, П.Саварин, М.Середович, М.Скрипник, О.Сливинський, Т.Сліпецька, Є.Федоренко, Л.Ясінчук та ін.). Аналіз джерел наукового пошуку дав можливість виявити особливості розвитку українського шкільництва в англomовних країнах як системи, що включає дитячі садки, рідні школи, школи українознавства, курси українознавства, бурси / інститути, українознавчі студії / кафедри в університетах і здійснює навчання української мови різних рівнів та забезпечує формування мовної особистості і національне виховання дітей та молоді, залучає їх до активної участі в громадському житті етнічної спільноти.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять джерела наступної групи, яка об'єднала праці лінгводидактів західної української діаспори, де обґрунтовано теоретичні засади навчання української мови в полілінгвальному соціумі англomовних держав проживання українців (В.Барагура, Р.Батько, Б.Білаш, О.Білаш, В.Буйняк, П.Волиняк, А.Горохович, А.Гумецька, М.Дейко, Б.Заклинський, А.Качор, Д.Кислиця, В.Луців, І.Огієнко, П.Одарченко, І.Петрів, У.Роговик, Я.Рудницький, С.Русова, П.Сембалюк, І.Скавронська, Яр Славутич, Д.Соловей, І.Сточинський, М.Трофим-Тарновецька, Р.Франко, С.Ціпівник, В.Чапленко, Д.Чопик, Б.Шкандрій та ін.). На основі їх аналізу розкрито особливості функціонування української мови діаспоритів у поліетнічному соціумі, виокремлено й проаналізовано найбільш поширені та ефективні принципи, форми і методи навчання української мови як рідної і як другої в англomовному середовищі.

Вивчення джерельної бази засвідчило, що впродовж першої половини ХХ ст. для навчання української мови в етнічних освітніх закладах була відсутня необхідна нормативно-правова база. Лише з початку 1950-х років за її формування взялися професійні педагоги післявоєнної хвилі імміграції. Їх напрацювання (програми,

навчальні плани, інструктивні листи, методичні рекомендації), що розкривають нормативно-правові основи навчання української мови в середовищі західної діаспори, ми об'єднали, відповідно, в окрему проблемно-тематичну групу. Це дало можливість відстежити еволюцію мети, завдань і змісту навчання української мови в системі українського шкільництва діаспори, виявити особливості розвитку лінгводидактики рідномовної освіти діаспорних українців упродовж досліджуваного періоду, здійснити системний аналіз документів, підготовлених українськими шкільними радами Австралії, Великобританії, Канади і США, а також відомими педагогами (А.Горохович, М.Савдик та ін.).

В окрему групу виділено підручники, навчальні і наочні посібники, що забезпечують вивчення української мови в системі рідномовного та державного шкільництва англomовних країн. Даний масив наукового дослідження найрізноманітніший і кількісно найбільший, позаяк охоплює понад столітній період – перші підручники для навчання української мови в Канаді з'явилися в 1911 році. З того часу вони пройшли складний шлях розвитку і зазнали кардинальних змін, що засвідчує творчі пошуки діаспорних педагогів у забезпеченні мети і завдань навчання української мови як рідної / другої (іноземної). Відповідно до цього вони написані українською (для рідномовного шкільництва) та англійською (для державних шкіл і університетів). Авторами їх були педагоги, які жили в Україні, так і ті, хто народився в країнах поселення. До найвідоміших з них належать Б.Білаш, О.Білаш, Л.Білецький, С.Василишин, П.Волиняк, С.Гаєвська, М.Дейко, Ю.Джуравець, Л.Деполович, К.Кисілевський, Д.Кислиця, М.Матвійчук, М.Овчаренко, І.Огієнко, Е.Пеленський, В.Радзикович, Б.Романенчук, М.Савдик, В.Савчук, Яр Славутич, Л.Стечишин, Р.Франко, С.Чорній, Б.Шкандрій, І.Шклянка та ін.

Особливу цінність серед масиву опрацьованої літератури складають методичні матеріали, в яких висвітлено практичний досвід навчання української мови в умовах західної діаспори. Зважаючи на те, що кількість їх досить значна, оскільки вони здебільшого публікувалися в педагогічній пресі і рідше виходили окремими виданнями, аналізуємо найбільш вагомі і цікаві, які справді збагачували процес навчання рідної мови оригінальними знахідками, були надійним джерелом збагачення педагогічного досвіду вчителів рідномовного шкільництва в англomовних країнах їх проживання

(Б.Білаш, О.Білаш, С.Василишин, А.Вівчарук, А.Горохович, А.Гумецька, М.Дейко, Р.Задеснянський, І.Залеська, В.Каплун, І.Качор, Д.Кислиця, О.Копач, О.Левицький, В.Луців, І.Петрів, В.Помагайба, У.Роговик, М.Савдик, П.Сембалюк, Яр Славутич, М.Трофим-Тарновецька, Р.Франко, Д.Чопик, Б.Шкандрій та ін.).

Відповідно до мети нашого дослідження, проаналізовано і виокремлено тематично-функціональну групу праць вітчизняних учених, які досліджують особливості функціонування української мови в незалежній Україні в контексті її мовної політики та взаємозв'язків з діаспорою (Ф.Бацевич, В.Іванишин, Р.Кісь, І.Ключковська, П.Кононенко, І.Лопушинський, Л.Масенко, Л.Нагорна, А.Погрібний, Я.Радевич-Винницький, М.Степаненко, О.Туркевич). Це дало можливість виокремити провідні тенденції розвитку сучасної мовної освіти в Україні, з'ясувати стан і особливості функціонування української мови як визначального чинника і головної ознаки ідентичності української нації, яка історично проживає на території України, виявити спільні для України та української діаспори мовні проблеми і можливі шляхи їх вирішення.

Для об'єктивного аналізу зібраного й систематизованого автентичного матеріалу та розкриття теми дослідження використано загальнонаукові гносеологічні принципи історизму, об'єктивності, поєднання логічного та історичного, системності. Зокрема, принцип історизму застосовано для вивчення сучасного стану досліджуваного об'єкта (теорії і практики навчання української мови в західній українській діаспорі) та виявлення особливостей його еволюції. Принцип об'єктивності забезпечив усебічне врахування позитивних і негативних умов, суспільно-політичних та педагогічних причин, що впливали на ефективність процесу розвитку рідномовної освіти українців у англomовних країнах. Принцип поєднання логічного та історичного використано для всебічного аналізу й висвітлення фактів, що відтворюють процес розвитку системи українського та державного шкільництва англomовних країн як головного засобу навчання української мови в Австралії, Великобританії, Канаді та США. Принцип системності дав можливість встановити та дослідити етапи розвитку рідномовної освіти українців в умовах західної діаспори і здійснити порівняльний аналіз тенденцій розвитку української мови в діаспорі та Україні на межі століть.

Аналіз стану дослідження розвитку теорії і практики навчання української мови в умовах західної діаспори і його джерельної бази

дає підстави констатувати, що вітчизняними й зарубіжними вченими впродовж окресленого історичного періоду зроблені певні спроби розкрити еволюцію цього феномену в англomовних державах проживання українців. Напрацьований закордонними українцями в цій галузі національної освіти теоретичний потенціал і практичний досвід заслуговує ґрунтовного осмислення й освоєння та використання в сучасному освітньому просторі України як поліетнічної держави, що забезпечує мовний розвиток національних меншин, які проживають на її території.

1.2. Діаспора як основний фактор поширення української мови в західному світі

Мова як своєрідний живий організм, як душа кожного самодостатнього етносу, джерело його життєдіяльності розвивається за своїми внутрішніми, лише їй притаманними законами. Однак останні, підкреслимо, зазнають потужного впливу соціокультурних і етнотворчих чинників, значно залежать від мовного законодавства тієї чи іншої держави, вживання мови як засобу писемного й усного спілкування, її соціального статусу. Розвиток української мови у двадцятому столітті підтверджує висловлену вище думку. За слушним твердженням відомого мовознавця Ю.Шевельова, «на межі століть — коло 1900 р. — поділені між трьома державами: Росією, Австрією та Угорщиною (з яких дві останні були об'єднані в Австро-Угорщину) українці підлягали трьом різним законодавствам. Кожна система цілком інакше окреслювала права й обмеження їхньої мови у громадському житті. Приблизно 85 % українців, що жили на території, яка належала до Росії, перебували в найгіршому становищі; коло 13 % у Східній Галичині й Буковині, приєднаній до Австрії, втішалися порівняно набагато кращими умовами; решта 2 %, на Закарпатті, жили в обставинах, ближчих до обставин на підросійській Україні» [611, с.11].

Проте у цей же період значна частина носіїв української мови перебувала і поза межами названих вище держав, оскільки з кінця XIX ст. набула масового характеру еміграція українців на американський континент. За різними даними, у США, Канаді, Аргентині та Бразилії, куди спрямовувалися основні потоки

емігрантів з українських земель, на початку XX ст. проживало понад 250 тисяч українців. Опинившись у чужій країні, а заодно і в іншомовному середовищі, вони відразу ставали перед вибором: якою з мов далі користуватися – рідною чи державною. Вибір цей зумовлюють юридичні, політичні, історичні, етнічні та інші чинники. Більшість емігрантів першої хвилі (а їх було всього чотири) зробила його на користь рідної, материнської мови. Це, власне, й зумовило організацію вже у 1890-х роках у США та Канаді приватних рідномовних і державних двомовних шкіл, які й стали джерелом збереження і розвитку української мови в діаспорі та й етнічної спільноти як її носія загалом.

Формування української етнічної спільноти, а отже, й сфери поширення та побутування її рідної мови, в еміграційних умовах проходило по-різному і у великій мірі залежало від державної політики щодо іммігрантів, соціально-економічних і культурних умов, у яких вони опинилися, зрештою, від їх суспільного статусу та національної свідомості, прагнення самоідентифікуватися та зберегти етнічну самобутність. Погоджуємось із думками вчених (а це підтверджено й нашим дослідженням), що поширеність української мови в певних сферах, володіння нею представниками різних поколінь, ступінь освоєння літературної норми залежать від багатьох чинників і, без сумніву, не можуть діяти за спільною моделлю. Не можуть бути однаковими й мовні проблеми українських іммігрантів у країнах їхнього поселення, оскільки залежать вони від рівня національної свідомості тої чи іншої громади, від успадкування національно-мовних традицій, умов їх збереження, від політики щодо національних меншин урядів цих держав, від часового та просторового характеру поселень і т.д. [158, с.143].

Підкреслимо, що США і Канада, де нині проживає найбільше українців, до кінця 70-х рр. XIX ст. формувалися переважно за рахунок «старої еміграції» з Європи і були, в основному, англосаксонсько-кельтськими. Однак з кінця XIX ст. і особливо на початку XX ст. сюди почали масово прибувати емігранти з Південної, Центральної та Східної Європи, які загалом пригальмували англосаксонську еміграцію. Так, у 1901 – 1910 рр. лише до США з Австро-Угорщини, Росії та Італії прибуло 5,8 млн. емігрантів (з них 2 млн. з Італії), тоді як із західних і північних теренів континенту – лише 1,9 млн. [158]. До Канади за цей же період, за даними офіційних джерел, а також польських дослідників цього процесу, з Австро-

Угорщини, Прусії та Росії прибуло майже 450 тис. осіб. Були це не тільки поляки, українці, євреї, а й також угорці, чехи, словаки, литовці, білоруси, росіяни і німці. Найбільшу кількість їх – майже 100 тис. – склали українці. Проте маємо й іншу цифру. Польський дослідник Р.Мазуркевич стверджує, що перед Першою світовою війною в Канаді проживало майже 300 тис. українців [661, с.3].

За свою історію українська діаспора пережила чотири хвилі масового переселенського руху з України на північноамериканський континент. І кожна з них мала свої причини, специфічні умови й обставини виїзду з рідних земель та інтеграції в чужий соціум.

Першу масову хвилю еміграції українців у другій половині XIX – на початку XX ст. зумовили соціально-економічні проблеми, які були на той час в Україні. Найбільший відсоток переселенців у еміграційний потік давали Галичини, Буковина й Закарпаття, над якими у XIX ст. панувала Австро-Угорщина.

Еміграція з українських земель на ранньому етапі спрямовувалася насамперед туди, де була велика потреба в дешевій робочій силі. Тому масовий виїзд українців на Захід справедливо названо трудовим. У цей період багатьох українських переселенців приваблювали насамперед США.

Початком масової еміграції українців до цієї країни вважається 1877 р., коли група селян-українців із Закарпаття прибула на шахти Східної Пенсільванії. Гнані за океан злиднями, українські селяни мріяли про майбутнє життя, гідне людини. У 1884 р. у місцевості Шенандоа в штаті Пенсільванія виникла перша русинська громада. З усіх емігрантів, які приїхали до США з України в 1876-1914рр., 40% вважали себе русинами, 20% - росіянами і 40% - українцями. Загалом до Першої світової війни з України за океан виїмгрувало приблизно 700-800 тис. осіб, у тому числі майже 500 тис. українців (решта євреї і поляки). Із них до США переселилося майже 350 тис. осіб [259, с.216-217].

За підрахунками Ю.Бачинського, від 1877 до 1909 р. до США прибуло 392665 українських емігрантів. Беручи до уваги народжених у цій країні, він вважає, що в 1909 р. було тут 470 тис. українців [12].

У календарі «Українського Народного Союзу» на 1919 р. у статті «Еміграція австрійських українців перед війною» стверджується, що «під сю пору в Сполучених Штатах є щонайменше 1000000 укр. з Галичини й Угорщини. Однак правдоподібнішою цифрою можна вважати 750000» [541, с.29].

Зауважимо, що відомості про українську ідентичність у США неоднозначні. Дуже суперечливі, наприклад, статистичні дані про кількість етнічних українців у США за окремими роками перепису населення та за іншими роками проведення соціально-демографічних досліджень (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Чисельність українців США у 1909—1986 рр. (за даними переписів населення і соціально-демографічних досліджень)

[276, с.86-87].

| Рік перепису | Рік соціально-демографічного дослідження українців | Кількість тис. осіб |
|--------------|--|---------------------|
| — | 1909 | 470 |
| 1930 | 1935 | 68 |
| — | 1936 | 656 |
| — | — | 901 |
| 1950 | — | 79 |
| 1960 | — | 107 |
| — | — | 1171 |
| 1980 | 1970 | 730,056 |
| 1986 | — | бл. 2000 |

Дані таблиці засвідчують велику розбіжність чисельності українців у США, яку подають переписи населення (аж до 1960р. відносно незначна) і яку обчислювали за результатами дослідження (у 1936 р. — 901 тис., у 1986 р. — бл. 2 млн). Щоправда, за результатами соціально-демографічного дослідження 1980 р. також відносно висока чисельність — понад 730 тис. Очевидно, така розбіжність у статистичних показниках чисельності українців у США зумовлена реальною розмитістю української ідентичності на американців одноетнічних, батько і мати яких суто українського походження, на американців багатоетнічних, у роду котрих уже був іншоетнічний представник, на американців україномовних і тих, які вже і в домашньому вжитку послуговуються англійською мовою, тих, які ще володіють батьківською мовою, хоч послуговуються нею рідко або взагалі не послуговуються тощо.

Певне значення має і та обставина, в якому — одноетнічному чи різноетнічному — шлюбі перебуває етнічний українець.

Зауважимо, однак, що дослідники простежують відносно високу частку одноетнічних шлюбів. У 80-х роках ХХ ст. вона сягала 80—85%. Хоча одноетнічні шлюби українців США значно частіші, ніж у Канаді, процес асиміляції, зокрема мовної, у США не є повільнішим. За даними демографічних досліджень, лише 123,5 тис. українців США у своїх сім'ях спілкуються українською мовою, за іншими оцінками — приблизно 1/5. Поза родиною їх спілкування, зазвичай, ведеться англійською [276, с.87].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу аналіз демографічної ситуації українців у США, зроблений О.Воловиною на основі результатів перепису населення у 1980-1990-х рр. Дослідник наголошує, що перепис населення і житла у США 1980 року вперше дав достовірну оцінку кількості українців у Сполучених Штатах: 730056. Базується вона на даних етнічного походження і стосується тих, хто вважає себе українцем повністю або частково. (Враховуючи велику кількість міжетнічних шлюбів у американському суспільстві, респондентам дозволялося відносити себе до більш ніж однієї етнічної спільноти: з 730000 українців лише 52% заявили про суто українське походження).

Підрахунок, що ґрунтується на концепції «походження», веде до певного заниження реальної чисельності: адже підраховуються лише ті особи, які заявили про своє українське походження, і зовсім не враховано тих українців за походженням, котрі настільки асимілювалися, що навіть не вважають українську національність своєю «національністю № 2».

Оскільки те ж саме запитання про походження ставилося респондентам і 1990 року, маємо змогу вивчити зміни, що сталися у українській етнічній групі за цей період.

Згідно з даними 1990 року, у США мешкало 740803 особи українського походження: до цього числа входять і ті, хто задекларував свою українську етнічну належність під другим номером. У порівнянні з 730056 особами у 1980 році, це становить 1,5-процентний приріст за 10 років.

На думку О.Воловини, нормальним було б очікувати зменшення кількості українців з огляду на процес асиміляції. Зафіксоване збільшення викликане, напевно, двома чинниками: деякою міграцією українців до США за останні 10 років і зростанням етнічної самосвідомості у зв'язку з відомими подіями у колишньому Радянському Союзі [85, с.21].

Автор статті наводить також дані щодо кількості українців у окремих штатах (див. табл.1.2.).

Згідно наведених даних у 1980 році найбільшу кількість українців мала Пенсільванія, далі йшли Нью-Йорк, Нью-Джерсі, Каліфорнія і Мічиган. Наступні п'ять штатів – це Огайо, Іллінойс, Коннектикут, Флорида і Массачусетс. Місця з 11 по 15 посідали Мериленд, Міннесота, Техас, Вірджинія і Вашингтон.

Ті ж самі штати мали найбільше українського населення і у 1990 році, але їх порядок дещо змінився. Перші 11 штатів залишилися ті самі, а от Міннесота перейшла з 12 на 15 місце, тоді як Техас, Вірджинія і Вашингтон піднялися на один ступінь у порівнянні з 1980 роком.

У більшості штатів, котрі лідирують щодо кількості українців, ця кількість за 10 років зменшилася; зокрема у Пенсільванії — з 144000 до 130000, у Нью-Йорку - з 128000 до 121000, а у Нью-Джерсі — з 81000 до 74000. Решта штатів, де стало менше українців, — це Мічиган, Огайо, Іллінойс і Коннектикут. Тобто з числа 10 штатів, що лідирують, лише у Каліфорнії, Флориді й Массачусетсі кількість українців між 1980 і 1990 роками зросла, причому в останньому, - зовсім ненабагато. Водночас помітно збільшилася чисельність українців у всіх п'яти штатах з першої половини другого десятку (див. табл.1.2).

Зазначимо, що духовно-культурний розвиток української імміграції в США відбувався під впливом різних чинників. Основні з них такі:

- духовно-культурний доробок, з яким приїхали іммігранти з рідного краю і який далі розвивався за своїми внутрішніми законами;
- подальший вплив рідного краю, який не стояв у своєму національному розвитку на місці і в такому стані, в якому покинули його іммігранти, але просувався уперед досить швидко у своїй національній свідомості і всебічній організованості, особливо в Галичині та на Буковині;
- помітний вплив нового американського суспільно-економічного, політичного та культурного оточення [523, с.16].

Таблиця 1.2.

Перші 15 штатів з найбільшою кількістю осіб українського походження: 1980 і 1990 рр.

[85, с.22].

| Штат | 1980 | | | 1990 | | |
|--------------|-------|-----------|------|-------|-----------|------|
| | місце | кількість | у % | місце | кількість | у % |
| Пенсільванія | 1 | 143862 | 19,7 | 1 | 129753 | 17,5 |
| Нью-Йорк | 2 | 127678 | 37,2 | 2 | 121113 | 33,9 |
| Нью-Джерсі | 3 | 80751 | 48,3 | 3 | 73935 | 43,8 |
| Каліфорнія | 4 | 49724 | 55,1 | 4 | 56211 | 51,4 |
| Мічиган | 5 | 47189 | 61,5 | 5 | 43914 | 57,4 |
| Огайо | 6 | 45820 | 67,8 | 6 | 43569 | 63,2 |
| Іллінойс | 7 | 40987 | 73,4 | 7 | 38414 | 68,4 |
| Коннектикут | 8 | 25229 | 76,9 | 8 | 23711 | 71,6 |
| Флоріда | 9 | 25227 | 80,3 | 9 | 33792 | 76,2 |
| Массачусетс | 10 | 17102 | 82,7 | 10 | 17500 | 78,6 |
| Мериленд | 11 | 13975 | 84,6 | 11 | 15872 | 80,7 |
| Міннесота | 12 | 9522 | 85,9 | 12 | 10691 | 82,1 |
| Техас | 13 | 8636 | 87,1 | 13 | 13094 | 83,9 |
| Вірджинія | 14 | 8048 | 88,2 | 14 | 12321 | 85,6 |
| | 15 | 7885 | 89,3 | 15 | 10814 | 87,0 |

Важливим чинником стало також залучення іммігрантів до промислової праці, що не дозволяло їм творити окремі нові громади, як це було з хліборобськими поселенцями. Цим відразу відрізнялася українська імміграція у США від імміграції в Канаді. Там вона була хліборобська і поселялась окремими етнічними громадами. У США українські робітники могли жити лише в містах, які вже давно сформувалися як розвинені суспільні громади.

Та навіть за таких обставин вони прагнули осісти в окремих дільницях міст поруч. Це дозволяло новим іммігрантам підтримувати живий зв'язок між собою та давало підставу для творення органічних клітин суспільного, культурного та політичного життя імміграції. Без таких громад українська спільнота дуже швидко розчинилася б серед решти населення американських міст.

За урядовою статистикою, в 1900 р. на різних підприємствах у США налічувалось 1 млн. 752 тис. дітей. Але Дж. Спарто твердить, що насправді їх щонайменше 2 млн. 250 тис. і серед них, звичайно, були діти українських іммігрантів [541, с.49]. Це, безперечно,

ускладнювало виконання закону про обов'язковість навчання у США дітей шкільного віку.

Аналіз історичних джерел засвідчує, що у перший період еміграції до США українські іммігранти поселялися переважно в штатах Пенсільванія та Нью-Йорк. За статистичними даними, у штаті Пенсільванія в цей час проживало 52% всіх українських емігрантів, у штаті Нью-Йорк – 20%. Найбільше українців осідало на північному сході США, де легше було знайти роботу, одержати клаптик землі та збудувати житло. З часом українці розселилися по всій державі. І скрізь вони намагалися налагодити звичне для них соціокультурне середовище, яке б допомагало зберегти найцінніше і найдорожче – рідну мову, віру батьків, їх звичаї та обряди. Але й на такому ґрунті серед американських українців першої хвили нерідко виникали тривалі непорозуміння й суперечки, передусім у релігійній і навіть мовній сферах.

Тому однією з найактуальніших проблем внутрішнього життя українських іммігрантів першої хвили у США була консолідація громади на основі утвердження у всіх її членів української національної ідентичності. Головними чинниками її формування стали церква, культурно-просвітницькі установи, громадські організації та рідномовне шкільництво, а основним цементуючим ядром – рідна мова, якою постійно користувалися поселенці. Рідною вони вважали мову своїх предків, що пов'язує людину з її народом, з попередніми поколіннями, їх культурно-історичним досвідом і культурно-духовними надбаннями.

Зауважимо, однак, що в державах поселення іммігрантів з українських земель загалом діяли законодавчі акти, які формально, де-юре, не забороняли розвиток етнокультурного та релігійного життя поселенців. Так, прийнята у США поправка до Конституції (1791р.) про релігійну свободу дозволяла організацію і діяльність етнічного шкільництва. Насправді ж його розвиток досить часто гальмувався або й припинявся повністю через те, що в країні не було єдиної централізованої системи освіти й управління нею, а тому кожний штат, маючи відповідну автономію, приймав у галузі культури й освіти ті закони, які задовольняли місцеву, переважно англосаксонську, правлячу верхівку і яка здебільшого зверхньо, негативно, інколи й відверто вороже ставилася до новоприбулих іммігрантів. Англоконформістська ідеологія особливо посилювалася з початку ХХ ст., коли зі збільшенням кількості іммігрантів почала

зростати їх релігійна і освітньо-культурна активність. Крім того, у США з кінця XVIII ст. функціонували публічні школи, відвідувати які зобов'язані були всі діти віком до 14 років. Головна мета американської публічної освіти полягала в її обов'язковості, виконанні функції англоамериканізації без прив'язаності до певної культури, а насправді з орієнтацією на культуру протестантську. Ті ж етнічні групи, яких така освітня політика не задовольняла, робили спроби (іноді досить успішні) створити власну систему шкільництва. Як правило, на таке відважувалися чисельні, мобільні, добре зорганізовані спільноти, що мали для цього як матеріальні можливості (могли утримувати шкільне приміщення, найняти вчителя, забезпечити школи дидактичними матеріалами і т. ін.), так і відповідно підготовлені педагогічні кадри, оскільки місцева шкільна адміністрація досить пильно і жорстко контролювала діяльність етнічних шкіл, особливо виконання вимоги про обов'язковість освіти. Саме до таких небагатьох спільнот у США наприкінці XIX – на початку XX ст. належали українці, чисельність яких тут у цей період складала вже 470 тис. осіб [541, с.26].

Важливим чинником у цій першорядній для іммігрантів справі були церкви та громадські культурно-просвітницькі організації, які активно використовували в своєму середовищі українську мову. Однією з перших на терені США активно утверджувалася греко-католицька церква, що викликало незадоволення з боку інших конфесій. І все ж їх зусиллями створено цілу низку релігійних організацій. Найдовше, аж до обрання першого греко-католицького єпископа, тут проіснувала церква і світська організація «Товариство руських церковних громад у США і Канаді». На початок XX ст. українців-греко-католиків, організованих у парафії, було вже понад 80 тис. Оформлення греко-католицької церкви супроводжувалося піднесенням української національної свідомості та утвердженням української мови як засобу спілкування мирян, а також розбудовою рідномовного шкільництва при церковних громадах, що теж сприяло поширенню української мови серед молодого покоління американських українців.

Виникали й інші культурно-освітні, жіночі, ветеранські, молодіжні та фахові організації, які знову ж таки своєю діяльністю сприяли розширенню сфери вживання рідної мови як основного чинника збереження національної самобутності українців у США та формування етнічної свідомості молодого покоління. Спроби

заснувати масову освітню організацію на зразок відомої в Україні «Просвіти» не дали бажаних результатів. Хоч у 1909 р. і було створено «Американську Просвіту», проіснувала вона недовго. Уся освітня, а також культурно-мистецька діяльність рідною мовою проводилась у громадських, церковних і допомогових установах.

Цю ж місію виконувала українська преса, яка орієнтувала свого читача у практичних життєвих справах і виховувала український патріотизм. Першим зробив спробу видати українську газету отець І.Волянський, який у 1886р. випустив у Шенандоа часопис «Америка», що проіснував чотири роки. Дві наступні газети «Руське слово» та «Новий світ» виходили також недовго. Найстарішим друкованим органом був «Американский Русский вестник», що видавався з 1892р. у Гомстеді. З 1893р і до сьогодні у Джерсі-Сіті виходить щоденно газета «Свобода», орган Українського народного союзу, з англomовним додатком. У 1912р. у Філадельфії почав видаватися католицький часопис «Америка». Згодом було засновано ще десятки україномовних газет і журналів, які виховували в молодого покоління американських українців любов до рідної мови, культури, духовного життя українського народу, формували національну самосвідомість.

Важливими осередками культурно-освітнього життя українських емігрантів у США були читальні. Першу з них засновано у 1887р. у Шенандоа. Своєю діяльністю вони також сприяли поширенню української мови в середовищі етнічної спільноти.

Як бачимо, українські емігранти у США вже в перші десятиліття перебування в цій полікультурній державі творили й свої духовні цінності, що було значним внеском у загальнонаціональну українську культуру, та в розширення сфери побутування української мови в цій країні.

Великий вплив на національну самосвідомість української громади мало її поповнення нечисленними, але ліпше освіченими політичними іммігрантами. Ці поселенці, котрі були вихідцями з обох частин – західної та східної – України, активно залучилися до життя української громади, значно підняли рівень її політичної, соціальної, освітньої та культурної активності.

У міжвоєнний період унаслідок обмежень, пов'язаних із уведенням у США нового імміграційного закону, українська еміграція до цієї країни не сягнула рівня, що був характерний для

першої хвилі. У цілому в міжвоєнний період тут осіло від 20 до 40 тис. українців. Як зазначають дослідники, вони зустрілися тут із цілою низкою проблем не тільки економічного, а й етнокультурного характеру [185, с.212].

Якщо до Першої світової війни головні зусилля громади були зосереджені на формуванні в іммігрантів чіткої етнічної ідентичності, то головною метою активності в міжвоєнний період було поширення відомостей про Україну в американському суспільстві, а також доведення українських проблем до уваги американського уряду. Звичайно, проблема збереження та збагачення рідної мови і культури і в цей період не була другорядною.

1930-ті роки в житті етнічної спільноти позначені ще однією прикметною особливістю – входженням до активного політичного життя покоління українців, народжених уже в Америці. Це покоління по-своєму розв'язувало неминучу для діаспори дилему подвійної лояльності – до України та до США. Якщо нечисленна, але політично активна міжвоєнна імміграція була цілком зорієнтована на Україну, то покоління українців, народжених в Америці, зберігаючи відданість ідеї незалежної Української держави, головні свої життєві цілі вбачали у включенні в суспільно-політичне життя США.

Третя хвиля українських іммігрантів почала прибувати до США в 1947 р. Чисельність її складала понад 80 тис. осіб. Поселялися вони найчастіше там, де вже були більші скупчення українців. До місцевостей найбільшого припливу нової еміграції належать Нью-Йорк, Філадельфія, Чикаго, Джерсі-Сіті, Детройт та інші. Ця хвиля українців переселилася до США та інших заморських країн не з економічних і соціальних мотивів, а з політичних, і тому була іншою щодо якості. Майже 30% її складала інтелігенція найрізноманітніших професій.

Нові іммігранти частково вливалися в існуючі організації українських американців, часто формуючи в них свої окремі відділення. Але більшість відновила організації, до яких належала в Україні або які були утворені в таборах для переміщених осіб.

Підкреслимо, що високий ступінь інтегрованості, соціальної та територіальної мобільності українських американців зумовив один зі своїх негативних наслідків – прискорення процесів мовної та етнічної асиміляції. Тільки 123 тис. або 16,8% з-понад 730 тис.

американців, які назвали себе у 1980 р. українцями за походженням, спілкуються в колі сім'ї хоч інколи українською мовою. Проти 1970 р. їх кількість зменшилась удвічі.

Звичайно, мовна асиміляція не обов'язково веде до втрати української ідентичності, про що свідчить хоча б те, що українцями визнали себе в кілька разів більше американців, ніж кількість тих, хто розмовляє вдома українською мовою. Проте мовна асиміляція нерідко є першим кроком до етнічної.

Безумовно, що важлива роль у збереженні етнічної ідентичності та культурної самобутності американців українського походження належить розгалуженій системі етнічної освіти, хоча у США можна вважати себе українцем і не обов'язково при цьому говорити українською мовою. Але оскільки, крім історичної пам'яті, лише мова об'єднує всіх українських американців і забезпечує їхнє самозбереження як окремої етнічної спільноти, забезпечення навчання української мови стало одним із головних завдань української громади в галузі освіти.

З цієї метою уже в 1947-1948 рр. при «Самопоміч» в Нью-Йорку створено українську студентську громаду, жіночу секцію, спортивний клуб, секцію пластунів і хор. Там же сформували свої професійні організації українські вчителі, лікарі, інженери, а згодом і правники [569, с.132].

Учительські організації засновані також при «Самопоміч» в Чикаго, Детройті, Нью-Гейвені та Філадельфії. Вони відіграють важливу роль у вихованні української молоді: влаштовують курси українознавства, утримують вечірні школи та рекомендують кваліфікованих кандидатів до парафіяльних шкіл для навчання української мови й українознавства. Де немає учительських громад, там ці завдання виконують інші організації, зокрема «Самопоміч», Пласт, Союз Українок, СУМА, «Рідні школи», Батьківські Гуртки, а також художні колективи шанувальників української пісні, танцю, музики, бандури, драми.

Винятково розгалужена і широкопрофільна українська періодика у США є вагомим засобом прилучення громади до українознавчих джерел. Наприклад, відразу після закінчення Другої світової війни у США виходили 29 українських газет і журналів, у 1958 р. — їх налічувалось уже 79, у 1963 р. — майже 300. Найвідоміші видання — «Свобода», «Америка», «Народна воля», «Українські вісті», «Національна трибуна», «Українське життя»,

«Нова зоря».

Серед журналів найбільше читачів мають «Сучасність», «Гуцулія», «Самостійна Україна», «Вільна Україна», «Київ».

Поширенню української мови сприяє книговидавнича справа. Найбільше видавалося у США українських книг у 60-70-х роках – 56-65 тис. примірників. Про широку мережу різних видань свідчить той факт, що в 1950-1960 рр. половина книг усієї української діаспори Заходу вийшла у США. Книговидавнича справа зосереджується в Українському інституті Гарвардського університету, Українській вільній академії наук, Науковому товаристві ім. Т.Шевченка. Чимало книг випустили такі видавництва, як «Смолоскип», «Рідна школа», «Пролог», «Червона калина», «Говерла», «Булава» тощо.

Інформацію українська етнічна меншина США отримує також через окремі радіо - і телепрограми, які передають відповідні центри Нью-Йорка, Чикаго, Філадельфії, Детройта, Клівленда, Пітсбурга, Сан-Франциско. Серед церковних радіопрограм найвідоміша «Голос благовісту».

Українці США, за даними досліджень після Другої світової війни в чужій країні створили десятки наукових інститутів найактуальніших профілів. У 1947 р. у США було відновлено Наукове товариство ім. Т.Шевченка, яке проводило історико-філософські, філологічні, математичні, медичні та природничі конференції. Як і у Львові до 1939 р., Товариство почало видавати «Наукові записки НТШ», відкрило Університет українознавства, Асоціацію слов'янських наукових об'єднань, Історико-військовий інститут. У 1950 р. у США створено філіал Української Вільної Академії Наук (УВАН). Головна його мета — поширювати наукові знання про Україну не тільки серед своїх співвітчизників, а й серед інших народів світу. З цією метою організовано музей-архів, бібліотеку при центральній садибі УВАН у Нью-Йорку, видаються науковий збірник «Аннали» українською та англійською мовами, наукові праці, твори української художньої літератури.

Подібні процеси і тенденції в розвитку етнокультурного життя та поширенні рідної мови відбувалися в досліджуваний період і в Канаді.

Проте, аналізуючи життєдіяльність української діаспори на північноамериканському континенті, треба мати на увазі, що, незважаючи на духовну єдність, ментальність українських спільнот у

Канаді та США дуже різняться одна від одної. У західних провінціях Канади українці були піонерами, вони освоювали незайняті землі (Манітоба, Саскачеван) і встановлювали на них свій лад, свій устрій, влаштовували своє життя. А до США українці приїздили як чорний робітничий люд, і господарями землі ніколи не ставали до самої своєї смерті. У Канаді їм давали і землю, і можливість її обробляти. А в Америці використовували як чорних рабів, в основному, як прибиральників; діти з 12-13 років працювали в копальнях; ніхто не мав права голосу, не мав права займатися громадською роботою, був вилучений із суспільного життя.

Колискою українських поселенців у Канаді стала провінція Манітоба, куди вони почали прибувати у середині 90-х рр. XIXст. Хоча ця територія була вкрай необжитою і пустельною і багато людей жили тут тимчасово, дехто з них усе ж таки зробив цю землю своєю домівкою і залишився тут на постійне проживання.

У цей же час українці масово заселяють провінцію Альберта на схід і північ від Едмонтона з осередком у Вегревілі. Це не тільки найбільша, а й найдавніша українська колонія у Канаді. Згодом заселяються й інші околиці. Альбертська колонія українців вважається найбільшою в Західній Канаді. Символ української культури в Канаді – писанка великих розмірів, установлена в Альберті.

Загалом же в цей час українська еміграція в Канаді розвивалася по висхідній і характеризувалася такими даними (див. табл.1.3).

Таблиця 1.3.

Українська еміграція до Канади

[675, с.501-502].

| Роки | Кількість іммігрантів | Роки | Кількість іммігрантів | Роки | Кількість іммігрантів |
|----------------|-----------------------|------|-----------------------|---------------|-----------------------|
| 1891 | 2 | 1899 | 6806 | 1907 | 17746 |
| 1892 | 52 | 1900 | 6737 | 1908 | 8887 |
| 1893 | 44 | 1901 | 4014 | 1909 | 4072 |
| 1894 | 452 | 1902 | 8377 | 1910 | 6808 |
| 1895 | 3421 | 1903 | 10451 | 1911 | 13466 |
| 1896 | 616 | 1904 | 87014 | 1912 | 20292 |
| 1897 | 3966 | 1905 | 8103 | 1913 | 22413 |
| 1898 | 4728 | 1906 | 7717 | 1914 | 6732 |
| Всього: | | | | 171517 | |

І хоч були українці людьми працьовитими, місцеві жителі, переважно англосакси, ставилися до них зневажливо, з презирством, називали «галіціянами», «людьми в баранячих шкірах» і т.ін.[658, с.3]. Зрештою, це підтверджує і уривок статті з вінніпезької газети «Вінніпег Дейлі Нортвестер»: «До Вінніпег продовжують прибувати партії іммігрантів. Якщо наші агенти з імміграції не можуть присилати нічого кращого від цих іммігрантів, схоже, час подумати, чи не краще нам взагалі відмовитися від агентів з імміграції. Південні слов'яни являють собою, очевидно, найбільш невдячний матеріал для розвитку нації... Ці брудні і неграмотні люди принесуть нам не користь, а самі лише неприємності...» [690].

Подібні расистські статті були тоді вельми поширені, особливо у вінніпезькій пресі. Без сумніву, вони віддзеркалювали сильний шовіністичний настрій громадськості з переважаючим англосаксонським прошарком.

Опинившись на північноамериканській землі, нові іммігранти, як і їх попередники, зазнавали дискримінації з боку англосаксів і попадали під асиміляційні процеси, оскільки, як стверджує професор М.Гордон, англоконформізм утверджував у США англійські інституції, англійську мову, англійську культуру і визнавав вищість двох рас – нордидської та арійської [654, с.85]. Переслідувань та утисків з боку англійських шовіністів – прихильників асиміляції зазнавали іммігранти і в Канаді. Місячник «Вестерн Том Монтлі» з цього приводу вмістив статтю, в якій, зокрема, стверджувалося: «Відносини, які запанували в Західній Канаді у чужосторонських колоніях, є ганьбою і небезпекою для будучності заходу. Канадські ідеали і правила національного життя загрожені. Потомки чужинців зростають і множаться з неймовірною швидкістю, як ізраїльтяни в Єгипті. Чужинці уже мають більшість у деяких виборчих округах і вже відважуються застановлятися, чи канадійці мають право атакувати їх твердині? Чи канадійці мають бути в неволі чужосторонніх зайдів?» [196, с.3].

Дослідженням установлено, що така політика стосовно іммігрантів у середовищі англосаксонських шовіністів Північної Америки не була випадковою. Коріння її сягають ще 1888р., коли представник суспільних наук Р.Майо-Сміт почав проповідувати ідею про нижчість прибульців зі східних і центральних теренів Європи. А в 1916 р. учений-біолог М.Грант досить різко виступив

на захист чистоти англосаксонської «раси» від шкідливого впливу культур європейської середземноморської та європейської слов'янської. Він, зокрема, проголосив: «Якщо того не зробимо, то велика раса, яка єдина спроможна продукувати солдатів, офіцерів, організаторів, управлінців і аристократів, буде замінена людьми слабими, відсталими, інтелектуально найнищою вартості із усіх рас» [654, с.268].

Проте й за таких край несприятливих обставин емігранти з українських земель, ще навіть не усвідомлюючи себе представниками української нації, почали шукати вихід зі складної ситуації у своїх етнокультурних цінностях. Як цілком слушно стверджує С. Килимник, «у наших піонерів з'явився дух дідів-прадідів. Вони інтуїтивно відчували, що праця, єдність, віра, освіта і збереження предковичних звичаїв – усе це виведе їх на поверхню життя, зрівняє з іншими народами, дасть натхнення, завзягтя й перемогу. І вони не помилились, а пішли правдивою дорогою: будували церкви, народні доми та школи, а при церквах, а то й окремо будували т. зв. «галі» [196, с.3].

Цьому процесу сприяло насамперед створення однорідних поселень у провінціях Манітоба, Саскачеван, Альберта, куди на перших порах в основному направляли українців.

У місцях поселення вони створювали умови для збереження української етнічності. Остання відчувалася, зокрема, у тому, як українці будують й оздоблюють своє житло на новій землі, як розбудовують культурно-громадське життя і задовольняють духовні запити.

Ідеї створення «маленької України» в Канаді дуже сприяла дискримінація, від якої страждали українські піонери на початку свого поселення в новій країні. Причиною цього, в значній мірі, було ще й те, що українці не знали англійської мови і (а це, мабуть, найважливіше) не хотіли втратити свого національного коріння, стати «Іванами без роду і племені». То «чи не чудом треба уважати той факт, що велика частина нашого народу, приїхавши сюди без ясного політичного обличчя, аж тут, на чужій землі, у дуже несприятливих умовах, знайшла свою політичну ідентичність. Коли інші народи асимілювалися, поривали зв'язки зі своєю мовою, культурою, а інколи навіть зі своїми рідними, наш народ не цурався себе, своєї мови, своєї культури, своєї церкви і своїх традицій, він, наче по східцях, підіймався угору, до нової

національної свідомості, навіть більше, він активно включився в боротьбу за права свого народу на рідних землях» [385, 18-20].

Отже, основою, фундаментом, на якому зростала українська діаспора в Канаді, була віра батьків, яка веліла їм зберігати єдність, примножувати свої духовні скарби. І хоч перші іммігранти у масі своїй переважно були неписьменними, «маючи спільне кровне споріднення, спільну мову і культуру, українські поселенці продовжували своє родинне і громадське життя тим же самим способом, до якого звикли в рідному краю. Скупченість поселенців дала їм нагоду будувати свої церкви, читальні, народні доми, де вони сходилися заспокоїти свої духовні та соціальні потреби. Сходились вони на віча, концерти і народні свята. Взагалі ця скупченість давала їм нагоду продовжувати своє життя і розвивати його до нових потреб, вимог чи обставин» [529, с.34].

На початку ХХ ст. цей процес набрав більш організованого характеру і набув поширення в західних провінціях Канади, куди й далі (аж до початку Першої світової війни) масово прибували іммігранти. Для даного періоду імміграційного життя українців характерна така тенденція: кількість культурно-освітніх закладів і чисельність громадських товариств та об'єднань перебувала в прямій залежності від числа емігрантів, їх складу, освітнього рівня та національної свідомості.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що на канадських землях, заселених українцями, в довоєнний період уже діяла ціла мережа культурно-просвітницьких товариств, релігійних громад, які через різні форми діяльності задовольняли духовні запити поселенців, сприяли їх національному вихованню, а заодно й поширенню української мови, що була основним засобом спілкування іммігрантів у місцях їх компактного проживання. Особливо активно розвивалися в цей період церковні громади та культурно-просвітницькі товариства, їх читальні.

Формування української етнічної спільноти в Канаді особливо активізувалося у 20-30рр. ХХ ст. Вирішальний вплив на цей процес мало закінчення Першої світової війни та відновлення імміграції українців до Країни кленового листа. З 1926р. сюди почала прибувати не лише трудова, а й політична еміграція, а й заробітчанська. До нових переселенців уряд Канади почав висувати особливі вимоги: «Всі прибуваючі іммігранти, котрим більше ніж 15 літ, повинні бути грамотними. Від іспиту грамотності увільняють

тільки батьків допущеного іммігранта, котрим вже минуло 55 літ віку, його жінку, бабку, діда і незамужню або овдовілу дочку. Зрештою, для допущення неграмотного емігранта вимагається окремого дозволу міністра імміграції та колонізації» [464, с.39-40].

Усього у міжвоєнний період до Канади переселилося майже 70 тисяч осіб українського походження.

Динаміку переселення українців до Канади в міжвоєнний період демонструє таблиця 1.4.

Таблиця 1.4.

Динаміка прибуття українців до Канади (1920-1939)

[275, с.88].

| Роки | Кількість | Роки | Кількість | Роки | Кількість |
|------|-----------|------|-----------|-------|-----------|
| 1920 | 489 | 1927 | 10899 | 1934 | 578 |
| 1921 | 97 | 1928 | 16080 | 1935 | 483 |
| 1922 | 41 | 1929 | 11009 | 1936 | 815 |
| 1923 | 816 | 1930 | 8133 | 1937 | 1215 |
| 1924 | 60 | 1931 | 541 | 1938 | 1905 |
| 1925 | 2245 | 1932 | 482 | 1939 | 1766 |
| 1926 | 9534 | 1933 | 390 | Разом | 67578 |

Аналізуючи наведені показники, бачимо, що друга хвиля імміграції за своєю чисельністю значно поступається попередній. Але все ж таки протягом 1927-1929 рр. до Канади прибувало більше десяти тисяч осіб щорічно.

Зазначимо, що це були освічені, грамотні люди, здатні освоювати нові землі, розбудовувати державу. Однак емігранти привозили із собою багато проблем, які хотіли «розв'язати» на канадській землі. Активним каталізатором усіх процесів стали іммігранти, які великими потоками прибували з Європи. І хоч це були люди різного соціального стану, релігійної належності, політичних поглядів і уподобань, зріднювало їх спільне національне походження і єдине прагнення -- залишатися і в Канаді українцями, входити в канадське життя не поодиноці, а як єдина національно-етнічна група.

Аналіз статистичних даних, наукової літератури дає підстави стверджувати, що вже на початку 1930-х рр. українська спільнота перетворилася на важливу організовану силу, яка відіграла помітну роль і в національному, церковному та культурно-освітньому житті країни поселення. У цей період в українських громадах Канади діяло 287 осередків просвітніх товариств, 185

читалень «Просвіти», 106 бібліотек при народних домах і школах, які розширювали сферу вживання української мови й ареал її побутування. Цьому ж сприяли і такі традиційні форми культурно-просвітницької діяльності, як концерти в установах етнічних організацій з нагоди релігійних чи національних свят, тематичні вечори за участю дітей і дорослих, концертні поїздки самодіяльних артистів у місцевості, де проживають українці, виступи на фестивалях і в муніципальних культурно-освітніх установах. Численні звіти та повідомлення у пресі засвідчують, що такі концерти збирали масову аудиторію: від 300 і більше глядачів, а у великих містах по 1000 – 1500 осіб, серед яких було чимало представників інших національних груп, у т.ч. й англійців [464, с.50].

Високу оцінку досягненням українців у різних галузях суспільного життя Канади давали, зокрема, й державні та політичні діячі цієї країни. Так, генерал-губернатор Канади Лорд Твідсмюр, зустрівшись з українцями в Фрейзервуд (провінція Манітоба) 21 вересня 1936 р., сказав: «Кожний британець, а особливо кожний шотландець, мусить вірити, що наймогутнішими націями є ті, що складаються з різних елементів. Український елемент є надзвичайно цінним вкладом у нашу нову Канаду. Ви прийняли обов'язки і лояльність тоді, коли ви набули привілей канадійських горожан, але я хотів би, щоб ви пам'ятали про ваші старі українські традиції – ваші чудові ручні вироби, ваші народні пісні, танки і ваші народні перекази. Навряд чи будь-який нарід може бути могутній, коли він забуває своє минуле і тратить з ним зв'язок. Ваші традиції - це повноцінний вклад у нашу канадійську культуру, яка не може бути копією лише одної якоїсь старовинної речі – вона мусить бути чимось новим, створеним зі всіх елементів, що творять націю ... Ви будете кращими канадійцями, залишившись при цьому теж добрими українцями» [464, с.25].

Так соціально-культурні процеси, які відбувалися в українській спільноті Канади у міжвоєнний період, допомогли їй зберегти етнічну своєрідність, органічно влитися в канадське суспільство, закласти міцний фундамент подальшого саморозвитку, сприяли збереженню й поширенню української мови в середовищі її потенційних носіїв.

Наприкінці 1940-х рр. до Країни кленового листа почала прибувати післявоєнна, третя, так звана політична, еміграція. Основна маса переселенців осідала у промислових центрах, де була

потреба у кваліфікованій робочій силі. Їх соціальний склад був досить різний. Приблизно 50% іммігрантів видавали себе за хліборобів, 25% були ремісниками, 6% складали інженери, механіки, техніки, 6% – учителі, 2% – митці, майже 300 були викладачами вузів, стільки ж лікарями, понад 600 осіб представляли духовенство. Та, незалежно від професії, освіти й соціального стану, всі вони мали великий вплив на релігійне, культурне, економічне, професійне і політичне життя українців Канади, посилення їх впливу на всі сфери життя канадського суспільства [464, с. 19].

Загалом у післявоєнний час уряд Канади завдяки наполегливим діям української громади, і передусім Комітету українців Канади, прийняв приблизно 34-37 тисяч українців. Усього ж за весь період української еміграції до Канади прибуло майже 300 тисяч вихідців з України. За даними дослідників, протягом століття (1911-2001 рр.) динаміка кількості канадців однонаціонального українського походження мала такий вигляд (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5.

Динаміка кількості українців

[275, с.96].

| Роки | Усього населення | Кількість україно-канадців (однонаціонального походження) | Відсоток до всього населення |
|------|------------------|---|------------------------------|
| 1911 | 7206643 | 75432 | 1,05 |
| 1921 | 8787949 | 106721 | 1,20 |
| 1931 | 10376786 | 225113 | 2,20 |
| 1941 | 11506655 | 305929 | 2,70 |
| 1951 | 14009429 | 395043 | 2,80 |
| 1961 | 18238247 | 473337 | 2,60 |
| 1971 | 21568310 | 580660 | 2,70 |
| 1981 | 24083500 | 529615 | 2,20 |
| 1991 | 26999045 | 410410 | 1,50 |
| 2001 | 29639035 | 326200 | 1,10 |

У результаті локального розміщення на території Західної Канади і загалом замкненого способу життя в «блокових» поселеннях на першому етапі свого перебування українцям вдалося зберегти національний спосіб життя і уповільнити процес асиміляції. Прибуття високополітизованих повоєнних емігрантів з їх суто міською орієнтацією і високим освітнім цензом внесло в життя української спільноти в Канаді істотні зміни. Завдяки

наполегливій праці та сприятливим умовам для реалізації своїх потенційних можливостей, наданих канадським урядом, українська громада займає гідне місце в соціально-політичному, економічному та культурному житті Канади і на сучасному етапі.

Особливе місце в історії української діаспори займає еміграція українців до Австралії. На відміну, наприклад, від Канади, Австралія не зазнала хвиль масової української економічної імміграції у 1890-х – 1910-х роках. Зародження організованої української спільноти в цій країні припадає на 1950-і рр., коли українці, які після закінчення Другої світової війни опинилися в західних окупаційних зонах Німеччини й Австрії, одержали можливість переселитися на проживання і в цю далеку заокеанську державу.

Спогади перших українських переселенців до Австралії засвідчують, що «ніхто в Європі не мав ще якогось образу цієї країни. Брак літератури про Австралію, мале зацікавлення тією країною в Європі, далека відстань і т.д. не давали можливості витворити собі ясного уявлення про цей край. Серед емігрантів були священники, лікарі, правники, інженери, письменники, учителі. Усі вони мали дворічний контракт на роботу на фабриках, яких у своєму житті не бачили» [566, с.34].

Згідно з урядовою статистикою, у 1947 рр. до Австралії прибуло 17 тисяч 239 українців. Походили вони з усіх земель України, а їхній соціальний склад був досить різноманітний. Іммігранти поселялися переважно у Новій Південній Валії та Вікторії, Південній Австралії, Квінсленді та Західній Австралії. Тут, незалежно від їхнього освітнього рівня та фаху, вони змушені були укладати спеціальний контракт, який зобов'язував їх відпрацювати два роки фізично на об'єктах, визначених урядом. Упродовж цього часу їм заборонялося змінювати місця проживання та роботи.

Незнання мови нової країни поселення, перші турботи влаштування – все це тільки підштовхувало українців до зближення і перетворення їх у етнічну спільноту на рівні національної громади. Завдяки цьому українські поселенці виявились однією з найорганізованіших етнічних груп п'ятого континенту. Вже в 1949-1950 рр. в усіх штатах, крім Тасманії, утворилися українські громади.

Друга хвиля еміграції українців на п'ятий континент припадає на наступні сім років, коли до Австралії прибуло 18300 осіб.

Динаміку формування української групи у різних штатах країни за даними переписів 1963 та 1986 рр. подано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

Формування української групи в Австралії

[566, с.372].

| Рік | НВІІ | Вікторія | ПА | ЗА | КВ | ТАС | ПТ | АСГ |
|------|-------|----------|-------|-------|-------|-----|----|-----|
| 1963 | 4.786 | 4.530 | 2388 | 1.012 | 826 | 249 | | 182 |
| 1986 | 9330 | 10.040 | 4.642 | 2.151 | 2.467 | 448 | 90 | 717 |

Як видно з таблиці, за 25 років кількість осіб українського походження зросла практично скрізь у два рази.

Під час перепису населення 1986 р. 29,9 тис. жителів Австралії відзначили своє українське походження, зокрема 21,9 тис. — повністю українське і 8,0 тис. — частково українське (українцем був лише один із батьків). Однак дослідники вважають, що реально загальна чисельність українців п'ятого континенту має становити понад 32 тис. осіб.

У 1986 р. 15,2 тис. осіб вказали, що спілкуються в колі сім'ї українською мовою. З числа народжених поза Австралією розмовляють цією мовою 75%, із тих, хто народився на п'ятому континенті, — 30%. За десять років, які минули від часу попереднього перепису населення (1976 р.), чисельність осіб, які спілкуються вдома українською мовою, зменшилася в Австралії на 14% [566, с.374].

Підкреслимо, що особливістю української еміграції до Австралії, порівняно з формуванням більшості інших діаспорних українських громад, було те, що вона мала переважно політичний характер. Власне, це багато в чому і визначало напрямки та форми її суспільної діяльності. Етнічна спільнота прагнула здійснювати вплив на австралійських політиків, політичні партії, розширювала контакти з урядовцями, депутатами й сенаторами, організовувала публікації англійською мовою про українське життя, переважно про національно-визвольну боротьбу українського народу. Для цього в публічні бібліотеки передавалася література про Україну, запроваджено курси лекцій та утворено центри українських студій в університеті ім.Макворі в Сідней та університеті ім. Монаша в Мельбурні.

Провідним чинником етнічного виживання української спільноти в Австралії, надзвичайно віддаленій географічно й тривалий час відрізаній у культурному та інформаційному сенсі від

України, стали численні громадські, релігійні, культурно-мистецькі, молодіжні, політичні та інші організації, що виникали від самого початку поселення тут українців і були основними середовищами побутування української мови, яка з часом набувала специфічних ознак.

Українська преса в Австралії зберегла інформацію про 205 вистав за період 1950 – 1989 рр. І треба зазначити, що якщо в 1950 р. в Австралії було поставлено тільки три українські п'єси, то в 1951-1953рр. уже було по 10 вистав за рік, а в 1956 р. відбулося 15 різних театральних вистав. Вагомий внесок у розвиток національного українського театру зробив театр ім. Леся Курбаса в Мельбурні, заснований у 1950 р.

При національних (народних) домах – українських культурних центрах – діють численні хорові, вокально-інструментальні ансамблі, самодіяльні танцювальні гуртки, об'єднання художників, літераторів тощо.

Важливим чинником організованого українського життя в Австралії є преса, яка створювалася тут на громадських засадах при фінансовій підтримці різних українських установ. Більшість із численних видань, які з'являлися за час існування української діаспори на п'ятому континенті, через обмежене коло читачів і нестачу фінансових засобів перестала виходити (газети «Єдність», «Українець в Австралії», журнали «Промінь», «Перець» тощо). Нині в двох найбільших українських осередках виходять тижневики «Церква і життя» (за підтримки єпархії Української католицької церкви в Мельбурні) та «Вільна думка» в Сідней, що має характер позапартійної неконфесійної газети. Враховуючи інтереси молодого покоління українських австралійців, обидві газети запровадили англійські сторінки. Значну просвітницьку роботу здійснюють видавництва «Просвіта», «Ластівка», «Байда».

Суспільна структура української громади в Австралії поступово переформовується: на місце перших емігрантів, людей з недостатнім знанням англійської мови й великими особистими труднощами в нових життєвих умовах, з'являються люди молоді, зі знанням мови й розумінням нових життєвих обставин. Вони поступово входять в австралійське суспільство і живуть його життям. Для них Україна – це далека екзотична країна, персоніфікована їхніми родичами, людьми, сповненими нарікань і невдоволень.

Ускладнила цей процес і третя хвиля української імміграції, приплив якої до Австралії розпочався наприкінці 1980-х років, коли з колишнього СРСР, а потім і з незалежної України емігрувало (за приблизною оцінкою) декілька сотень етнічних українців. У зв'язку з цим перед українською спільнотою в Австралії постала складна проблема адаптації цих так званих «новоприбулих» до вже існуючих форм українського життя в еміграції. Ще більше ускладнює дану проблему те, що ці люди переважно належать до суто економічної еміграції, у більшості не мають розвиненої української національної свідомості та часто пов'язані родинними й культурними зв'язками із традиційно чужими етнічними спільнотами.

Поглиблення розриву між новоприбулою та післявоєнною імміграційними хвилями призводить до посилення процесів швидкої асиміляції першої в австралійському суспільстві та відокремлення її від громадської діяльності в українському організованому житті діаспори, що загрожує існуванню етнічної спільноти українців на п'ятому континенті.

Активне формування української діаспори у Великобританії, як і в Австралії, розпочалося після закінчення Другої світової війни, хоча перші поселенці з українських земель появилися тут наприкінці XIX ст. (у 1893 р. у Манчестері оселилося майже 500 селян із Галичини, яким не вистачило коштів на поїздку до США. Із них 150 осіб назавжди залишилися у цьому місті і заклали основи сучасної української громади – однієї з найчисленніших в Англії). У 1946-1947 роках сюди був перебазований польський корпус генерала Андерса, у складі якого знаходилося приблизно 6 тисяч українців. Вони одержали право на перебування в цій державі та вільний вибір місця проживання й праці.

Другу велику групу українців (понад 8 тис. осіб) становили колишні солдати й офіцери дивізії «Галичина», які прибули в травні-червні 1947 р. з британського табору для військовополонених поблизу Ріміні в Італії.

Третю – найбільшу групу українців (від 21 до 24 тис., чверть із них — жінки) склали особи, які прибули до Великобританії з таборів для біженців і переміщених осіб у 1947-1949 рр. Отже, наприкінці 1940-х рр. у Великобританії проживало близько 35 тис. українців, однак у 1950-х рр. від 8 до 10 тис. із них емігрувало до США, Канади, Аргентини, Австралії та деяких інших країн. Одразу ж після війни до Великобританії на запрошення чоловіків прибуло

близько 2 тис. українців із Югославії й Польщі для одруження. Це була остання відносно численна група українських переселенців на Британські острови. Відтоді мали місце лише поодинокі випадки прибуття сюди українців [547, с.149].

Дослідженням виявлено, що серед повоєнних поселенців відносно мало було українців із середньою та вищою освітою, оскільки британські власті не допускали в країну таких осіб. Уже в Англії частина їх отримала середню та вищу освіту. У середині 1950-х рр. лише приблизно 2% українців мали середню освіту і 0,5% — вищу. Значно вищий рівень освіти має друге покоління українців у цій країні. У цілому відсоток українців, які вступають до університетів, вищий за відповідний показник для всього населення Великобританії. До кінця 1980-х рр. від 1 до 2 тис. українців другого покоління закінчили вищі навчальні заклади. Понад 300 українців стали лікарями, стільки ж — інженерами, вчителями, правниками, іншими спеціалістами. Чимало їх захистило докторські дисертації. Розподіл українців другого покоління за професійним статусом не відрізняється від загального по країні.

Нині найбільші українські громади проживають у Великобританії на її північному заході (міста Манчестер, Рочдейл, Олдгам, Болтон, Бері та інші), північному сході (міста Брадфорд, Галіфакс, Лідс, Гаддерсфілд та ін.), центральному сході (міста Ноттінгем, Лестер, Дарбі та ін.), центральному заході (міста Ковентрі, Волвергам та ін.) і південному сході (міста Лондон, Редінг, Лютон та ін.). Значно менше українців (близько 1 тис. осіб) проживає в Шотландії, переважно в Единбурзі, Глазго і Данді. Кілька сотень осіб мешкає в Південному Велсі, головню в Сванзі й Кардіфі. Майже немає українців у Північній Ірландії. Найчисленніші українські громади — в Манчестері (понад 2 тис. осіб) і Лондоні (близько 1,5) [547, с.147].

З кінця 1940-х – початку 1950-х рр. українці розпочинають жити активним національним і духовно-релігійним життям. Створюються бібліотеки, українські школи для дітей, курси англійської мови для дорослих, танцювальні й драматичні гуртки тощо. Під час релігійних свят вся українська громада того чи іншого поселення збиралася разом на урочисте богослужіння, після чого влаштувалися концерт і традиційні святкування.

Помітну роль у збереженні етнічнокультурної самобутності українців відіграють громадські, культурно-просвітницькі,

молодіжні та жіночі організації.

Особлива увага приділяється вивченню молодим поколінням українців рідної мови, культури й історії та формуванню на цій базі національної свідомості. Одним із важливих осередків української духовності та культури у Великобританії є заснована 1979 р. в Лондоні філія римського Українського католицького університету (УКУ). Крім богослов'я, тут вивчаються філософія, українська мова та література, історія і культура тощо. Головне призначення УКУ — дати додаткові знання з українознавчих предметів студентам-українцям, які навчаються в англійських університетах.

Велике значення для збереження й зміцнення в молодих українських британців зв'язків з культурою своєї етнічної батьківщини має їхня участь у діяльності численних українських хорових і танцювальних колективів. Широко відомими є такі колективи, як «Гомін» і «Орлик» із Манчестера, «Барвінок» із Лестера, «Заграва» і «Боян» із Ноттінгема, екуменічний хор «Дніпро» та багато інших.

Збереженню й поширенню української мови у Великобританії сприяє видавнича діяльність. У післявоєнний період тут виходили або виходять часописи «Українська думка», «Наша церква», «Наше слово», «Сурмач», «Визвольний шлях», журнал для школярів «Юні друзі», «Календар українця у Великій Британії» та ін. Однак останнім часом українська преса й видавнича справа переживають значні труднощі: зменшуються тиражі, деякі газети й журнали зовсім припинили своє існування. Причина цього криється в асиміляції значної частини другого і третього поколінь британських українців, а також у слабкому припливі емігрантів з України. Наслідком цього стало зменшення чисельності української громади — тієї частини осіб українського походження, яка об'єднана в різних українських організаціях і є основним споживачем українських видань.

І все ж, як зазначається у доповіді лорда Свонна британському парламенту (1985 р.), для українців Великобританії характерний досить високий рівень національної ідентичності навіть у поколіннях, народжених в Англії. Це стосується й змішаних шлюбів, особливо тих, де матерями є українки.

«Українська громада, — стверджується в цьому документі, — намагається зберегти свою національну першооснову, передаючи новим поколінням українську мову, знання про Україну та її історію, українські релігійні та культурні традиції... Асиміляції

запобігти неможливо, але схоже на те, що ця спільнота буде існувати в нашій країні як певна етнічна група у ближчому майбутньому» [547, с.152].

Отже, еміграція українців упродовж досліджуваного періоду до США і Канади, Австралії і Великобританії значно розширила український мовний простір. Кожна із чотирьох хвиль емігрантів, а також етнічні українці в країнах проживання по-різному входили і побутують у ньому. І хоч багато з них тепер слабо або й зовсім не володіють українською мовою (дається взнаки асиміляція, бажання почуватися справжніми громадянами своїх держав, зростання кількості мішаних шлюбів й інші чинники), усе ж вони підтримують діяльність українських релігійних, освітніх, культурно-просвітницьких, громадських організацій та установ, які здійснюють різноманітну за формами роботу з вивчення і збереження української мови, історії та культури України. Організоване суспільно-політичне життя зарубіжних українців, їх культурно-просвітницька праця, національно-релігійний ґрунт їх буття є надійними засобами збереження і розвитку в діаспорі української мови, її поширення в англійських державах.

1.3. Мовна політика країн поселення та її вплив на розвиток рідної мови українців діаспори

У сьогоднішньому світі практично не існує етнічно однорідних держав. Населення переважної більшості країн складається з представників різних етносів, кожен з яких має свою мову. Так, у 1970-ті роки, за свідченням соціологів, у світі налічувалося 9% держав, у яких етнічна більшість складала близько 100%; у 25 державах (19%) етнічна більшість складала 90% усього населення; у 39 країнах основна етнічна спільнота не сягала й половини населення. У багатьох випадках кількість етнічних груп перевищує 100. На початок ХХІ століття понад 150 мільйонів людей живе не в тій країні, де вони народились; тільки у Європі налічується понад 100 етнічних груп із загальною чисельністю більше 100 мільйонів осіб.

Відповідно до чисельності носіїв мови та умов їх функціонування держави умовно поділяють на одномовні, змішаномовні та постколоніальні. Як зазначає І.Лопушинський, до одномовних держав належать держави, де представники одного етносу складають 70 і більше відсотків від усього населення країни.

У змішаномовних державах приблизно однакова кількість представників 2-3 етносів, жоден з яких не складає більшості. Постколоніальні держави вирізняються тим, що, хоча в них і домінує місцеве населення, після набуття незалежності тут ще тривалий час поряд з національною продовжує функціонувати мова колишньої метрополії.

У мовному законодавстві держав світу відомі три основні підходи до розв'язання цієї проблеми (тут не беруться до уваги країни – колишні колонії, що продовжують користуватися тільки мовою їх колишньої метрополії, як, наприклад, уся Латинська Америка і майже вся Африка).

Суть першого, найбільш поширеного підходу полягає в тому, що мовою державного життя обирається мова однієї національності – звичайно тієї, що зробила основний внесок у формування держави і переважає в кількісному відношенні інші її етнічні групи. Такий статус мають, наприклад, іспанська (кастильська) мова в Іспанії (75% мовців), шведська у Швеції (95% мовців), англійська – у Великобританії (80% мовців) і т.д. Державний статус мови може бути зафіксований у конституції, як, наприклад, в Іспанії та Франції, або не зафіксований, як у Великобританії, США. У законодавстві різних країн назва цієї мови може бути різною – офіційна, державна, національна або просто «мова (даної держави)». Загалом у зарубіжному законодавстві переважає перше з цих визначень, тобто офіційна, яке, до речі, повністю відповідає значенню «державна мова» в законодавстві країн – колишніх республік СРСР.

Другий шлях вибору загальнодержавного засобу спілкування в умовах двомовності (багатомовності), за І.Лопушинським, визнання як офіційної, тобто державної, всіх основних мов країни. Такий підхід має місце переважно в тих країнах, де важко визначити якусь одну корінну національність (наприклад, у Люксембурзі, де дві офіційні мови – французька і німецька, або є територія компактного проживання двох і більше етносів; у Швейцарії є три офіційні мови – німецька (65%), французька (18%) та італійська (12% мовців)). Однак ця тримовність реалізується тільки на рівні центральних державних органів (у роботі Федеральних зборів тощо). Фактично ж країна розділена чітким мовним кордоном на три частини, у кожній з яких функціонує як офіційна тільки одна з цих мов. Аналогічна мовна ситуація утворилася в Бельгії, де на рівні центральних органів рівноправні три мови: французька, нідерландська, німецька,

а сама країна розділена юридично фіксованим лінгвістичним кордоном на три частини: фламандську (з нідерландською мовою), воллонську (з французькою) та двомовний округ міста Брюсселя. Дві офіційні мови існують у Канаді (англійська (45%), французька (30%) - мовців), у Фінляндії – фінська (93,5%), шведська - (6,3 %) мовців. Така ситуація склалася в цих країнах внаслідок компактного територіального поділу різномовних етнічних груп.

За аргументованими твердженнями дослідника, світова практика засвідчує і третій варіант – також із законодавчим закріпленням у функції офіційної мови двох або більше мов, поширених у країні, або зі співіснуванням у законодавстві країни понять «офіційна» («офіційні»), «державна» («державні») мови. Статус двох офіційних мов – місцевої національної та колишньої метрополії – практикується переважно в постколоніальних країнах, наприклад, гінді й англійська в Індії, ірландська й англійська в Ірландії. Формально в законодавстві цих країн місцевій національній мові відводиться нібито головніша роль (вона фігурує першою по порядку в переліку офіційних мов, а в нині чинній Конституції Індії, прийнятій 1950 року, офіційна роль англійської мови, крім того, була обмежена тільки найближчими 15 роками), насправді ж панівне становище в їх державному житті посідає саме мова колишньої метрополії [264, с.15-16].

Водночас проблеми регулювання етнополітичного розвитку, вироблення оптимальних моделей міжетнічної взаємодії, запобігання виникненню конфліктогенних ситуацій актуальні для багатьох держав світу. Упродовж тривалого часу уряди багатонаціональних країн шукають шляхів законодавчого супроводу етнополітичного розвитку.

Аналіз їх діяльності у цій сфері суспільного буття дає підстави стверджувати, що :

- першими почали такі пошуки Сполучені Штати Америки. До цього їх спонукали конфліктні ситуації у сфері міжетнічних відносин, що відбувалися в середині 1960-х років;
- інтенсивна діяльність урядів із розв'язання гострих етнополітичних проблем у країнах Європи ведеться впродовж останніх двох десятиліть. Безсумнівно, що серед поліетнічних країн світу, чий

досвід розв'язання етнічних проблем варто оцінити в певних аспектах як позитивний і, до певної міри, можливий для застосування в Україні, перебувають США і Канада.

Досвід цих держав варто розглядати у двох аспектах:

- формування теоретико-концептуальних засад розвитку поліетнічного суспільства, які є основою для формування політико-правового поля (законодавчої бази) розв'язання етнічних проблем, що супроводжують суспільні процеси в країнах з поліетнічним складом населення;
- конкретна практика розв'язання тих чи інших проблем, зокрема й мовної освіти, у конкретних історичних умовах.

Зазначимо, що в цьому контексті особливо важливий і цікавий досвід США, Канади та Австралії.

Теоретико-методологічні засади концепцій багатокультурного суспільства (мультикультуралізму), які стали фундаментом для формування законодавства у сфері етнополітичного розвитку та в рамках яких здійснювалися відповідні заходи, найбільш чітко були сформульовані американськими й канадськими вченими у середині 1960-х – 1980-х років. Однією з найпоширеніших сучасних концепцій, які використовуються для інтерпретації етнополітичної ситуації в поліетнічних країнах, стала концепція культурного плюралізму. Сутність її полягає в тому, що держава визнає існування в рамках єдиного етнополітичного організму різних етнічних груп, що відрізняються від домінуючої етнічної спільноти своєрідними елементами побуту і культури, пов'язаними з їхнім іноетнічним походженням. При цьому наголошується на толерантному ставленні кожної держави до представників усіх націй, які проживають на її території. Виходячи з такої позиції, в поліетнічних державах мають створюватись умови для збереження та розвитку специфічних рис побуту і культури країн походження таких спільнот та інтеграції їх у культуру держави-реципієнти.

Ефективність концепції культурного плюралізму визначається двома критеріями:

- 1) структурною підтримкою плюралізму (юридичним і державним його визнанням; політикою, освітою, засобами масової інформації, які визнають і відповідно ставляться до наявності в суспільстві етнічної різноманітності,

представленої різними етнічними групами);

- 2) ідеологічними системами, які обстоюють плюралізм і етнорасову рівність.

У рамках цієї концепції, яка великою мірою стала державною доктриною, було здійснено цілу низку заходів, що сприяли розв'язанню проблем етнонаціонального розвитку країни та запобігали виникненню конфліктогенних ситуацій у міжетнічних відносинах. Серед цих заходів варто назвати закон про вивчення етнічної спадщини населення Сполучених Штатів Америки (1972 р.), який передбачав створення в університетах наукових центрів для вивчення історії та культури окремих етнічних груп; заснування радіо- і телевізійних програм мовами вихідців з інших країн; призначення представників расових і етнічних груп на вищі державні посади; надання деяких переваг вихідцям із кольорових меншин при наймі на роботу, вступі до вищих навчальних закладів тощо. Власне, значна частина цих заходів склала основу досить таки об'ємної програми «позитивних дій».

Три важливі програми — програма «позитивних дій», програма дослідження «етнічної спадщини» та програма двомовного навчання — становили осердя урядової політики у сфері етнонаціонального розвитку держави. Досвід США з реалізації деяких положень концепції етнічного плюралізму дав позитивні результати.

Аналіз історичних реалій дає підстави констатувати, що у рамках загальної концепції етнічного плюралізму формувалися його варіанти, або ж концепції, які були як у теоретичному, так і практичному плані реакцією на конкретну етнонаціональну ситуацію. Одним із таких варіантів, який можна розглядати і як самостійну концепцію, є концепція багатокультурності. Як така вона сформувалась у Канаді. Теоретичні витоки цієї концепції пов'язані зі спробами канадських соціологів, зробленими ще в 1920-х роках, по-новому подивитися на багатоетнічний склад населення країни і пояснити причини збереження представниками різних етнонаціональних груп самотності свого побуту і культури після їх довготривалого перебування на канадській землі. Ідеї «канадської мозаїки» та «єдності в різноманітності» — головні елементи концепції полікультурності — стали тим стрижнем, на якому почала вибудовуватись офіційна політика багатокультурності в Канаді. Вона була прийнята 1971 року.

Основними принципами політики багатокультурності стали:

– підтримка урядом Канади всіх культур, які існують на її території; сприяння розвитку етнокультурних груп, особливо тих, які відчувають у цьому потребу;

– сприяння подоланню будь-яких бар'єрів на шляху якнайповнішої участі етнокультурних спільнот у житті канадського суспільства;

– стимулювання творчої взаємодії й обміну між усіма етнокультурними групами Канади в інтересах національної єдності;

– надання допомоги іммігрантам у вивченні принаймні однієї з офіційних мов Канади з метою допомогти їм стати повноправними учасниками суспільного життя країни.

Як у Сполучених Штатах Америки, так і в Канаді та Австралії в рамках політики багатокультурності було вжито чимало заходів, які сприяли розв'язанню гострих етнополітичних проблем країни.

За певних умов, зокрема в кризових ситуаціях і за наявності очевидної дискримінації національних меншин, відчутний ефект може дати «програма позитивних дій». Подібна політика захисту національних меншин застосовувалася під час відчутного загострення етнонаціональних конфліктів у США. Канаді, інших поліетнічних країнах у 60-70-ті рр. ХХст. Тоді влада йшла на фіксоване (квотне) представництво меншин у місцевих органах урядування, надавала пільги для вступу до вищих навчальних закладів, забезпечувала меншинним групам певну кількість робочих місць у різних галузях промисловості тощо. Завдяки таким зусиллям вдалося до певної міри пригасити гостроту виступів меншин проти влади. Щоправда, подекуди такі дії породжували невдоволення, скажімо, білого населення (панівної більшості) США.

Зазначимо, що важливу роль у цих процесах відіграла політика уряду США в галузі мовної освіти та двомовного навчання, яка також заторкує інтереси етнічних меншин.

Мовна політика, як відомо, це комплекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних і господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання. Від мовної політики залежить мовна ситуація у багатомовному суспільстві — уряд може стимулювати розвиток багатомовності в державі або стримувати і звужувати

функціонування мов недержавних націй, нерідко доводячи їх до повного вимирання.

Поняття «мовна політика» науковці здебільшого зводять до кількох питань, як-от: офіційної чи державної мови (для світової практики ці два поняття цілком тотожні), мови шкільництва, мовних прав національних меншин тощо. Останні десятиліття додали до названих вище ще цілу низку проблем — мову засобів масової інформації та реклами, мовні стандарти не тільки офіційної, а й науково-технічної інформації і т.ін.

Мовна політика, підкреслює американський дослідник В.Чапленко — це, звичайно, не те, що національна політика, бо ж остання охоплює ще й інші (крім мови) явища національного життя народу, як от письменство, мистецтво взагалі, культура взагалі, економіка, територіальні проблеми тощо. Мовна політика — це складова частина національної політики. Тільки ж важливість мови як національної ознаки така велика, що без мовної політики національна політика майже неможлива [594, с.53].

Адже, як слушно наголошував О.Потебня, «єдність мови — це не тільки найкраща, але й певна, єдина прикмета, за якою ми узнаємо народ, а зараз це й єдина, неминуча умова існування народу, що її ніщо не може замінити» [369, с.222].

Цілком очевидно, ця функція мови й породжувала прагнення влади в окремих державах до забезпечення суспільної однорідності: мовна політика виступала як інструмент централізації, боротьби з «місцевим сепаратизмом», зокрема у Франції, починаючи ще з кінця XVIII століття, у бісмарківській Німеччині та й у царській, а згодом і радянській Росії, починаючи ще з перших заборон Петра I на друк української книги і закінчуючи жорстокою кампанією за «поліпшення вивчення російської мови» наприкінці 70-х — 80-х років XX століття.

Натомість у багатонаціональних демократичних державах мовна політика стала засобом правового забезпечення безконфліктного існування різномовних спільнот (у сучасних Швейцарії, Канаді, Бельгії), а в державах зі значними етнічними меншинами — засобом забезпечення культурних прав цих меншин (політика «багатокультурності» в тій же Канаді, чи політика, скерована на емансипацію іспаномовного населення в більшості штатів півдня США). Однак підкреслимо (і це підтверджують результати нашого дослідження), що реальність залишає

домінуючий простір лише для однієї мови. Ще відомий соціолінгвіст Ч.Фергюсон переконував, що в ситуації диглосії статус двох мов різний; це здебільшого зумовлено тенденційністю їх вживання у різних сферах життя. Наприклад, мова А вживається на професійному рівні, мова В — в побуті. Тоді мова В поступово втрачає престижність, домінуюча мова А витісняє В і від В відмовляються її носії.

Розвиток і стан мови значно залежить від стану суспільства. Мова відтворює зміни в усіх сферах суспільства, що суттєво різнить мову від інших суспільних явищ: 1) мова відображає особливості соціальної організації суспільства. Стан мови залежить від характеру економічних формацій. У сучасних умовах спільний ринок вимагає єдиної мови для держави; 2) у мові відображається соціальна диференціація суспільства. Суспільство диференціюється за класовою, становою, майновою і професійною ознакою; 3) у мові відображаються демографічні зміни. Збільшення чи зменшення населення, зміни в його складі, чисельності етносів, зрушення у співвідношенні між міським і сільським населенням — усе це певною мірою впливає на мову; 4) у мові відображені відмінності в рівнях економічного розвитку. Національна чи державна мова складається, як правило, на основі діалекту тієї території, яка найрозвиненіша в культурному й економічному аспектах (напр., в Україні середньонадніпрянські діалекти); 5) у мові знаходять відображення явища надбудовного характеру. Наприклад, прийняття християнства в Київській Русі призвело до поширення тут старослов'янської мови як мови богослужіння; 6) у мові відображений розвиток культури суспільства. Саме з розвитком культури пов'язане збагачення словника, розширення сфери вживання літературної мови, її стилістична диференціація [264, с.55].

Оскільки мова є однією з підвалин духовності, лідери всіх постколоніальних держав національне відродження розпочинали з відродження занедбаних мов своїх народів і здебільшого досягали в цьому успіху.

Закони, що регулювали застосування мов у США, з'явилися у другій половині XIX ст. Винятком була Луїзіана з її численним франкомовним населенням. Після громадянської війни, коли значно зросла кількість неангломовних емігрантів, у багатьох штатах було прийнято закони, що регулювали опублікування офіційних повідомлень іншими мовами, а не лише англійською. Ці закони

мали переважно не заборонний, а дозвільний характер [647, с.1].

Однак деякі з неанглійських мов мали офіційний статус ще до встановлення політичного панування Англії чи США. Єдиною офіційною мовою на середньоатлантичному узбережжі була голландська, у Нью-Мексико – іспанська, в Луїзіані – французька [659, с. 209].

Видимі залишки колишнього статусу цих мов – назви природних об'єктів, міст, вулиць, площ і т.п. – впливають і донині на мовне довілля. Це дає представникам відповідних етнічних спільнот вагомі психологічні вигоди порівняно з іншими етносами.

Доцільно підкреслити, що державна політика США не визнає єдиної офіційної мови, хоч мова англійська є нею де-факто. Проте в ряді штатів такі рішення було прийнято внутрішнім законодавством: у 1920р. її проголошено офіційною в Небрасці, 1924 р. – в Іллінойсі, 1981р. – Вірджинії, 1984 р. – в Індіані, Кентуккі й Теннесі і т.д. Намагання місцевих законодавців контролювати мовну ситуацію імпліцитно вказує на побоювання щодо стабільності за зростаючу роль етномовних меншин, зокрема вихідців з Латинської Америки та Південно-Східної Азії.

Майже прихована мовна політика в Америці виникла при створенні так званої Великої Спільноти (Great Society) і у зв'язку з боротьбою за громадянські права у 1960-х роках. У 1968 р. Конгресом був прийнятий закон про двомовну освіту (Bilingual Education Act) і Найвищий суд США в 1974 р. підтримав принцип двомовного виховання у справі Лав проти Ніколс (Lau versus Nichols).

Проте ані в 1960-х, ані в 1970-х роках американські політики не могли між собою погодити: чи двомовну освіту треба було вважати «перехідною», чи «створеною з метою збереження двох мов» (maintenance). А у 80-х роках почали атакувати двомовне навчання як таке. Всі ці атаки ще більше посилились у середині 90-х рр. минулого століття. Консерватори між іммігрантами, які були народжені за межами США, а також консерватори між автохтонами, особливо консерватори з республіканської партії, які бачили, що робиться у провінції Квебек сусідньої Канади, почали відстоювати ухвалення федерального закону, який формально затвердив би англійську мову як єдину офіційну мову США. Вони, безперечно, турбувало те, що асиміляція неангломовних іммігрантів у США не йде очікуваними темпами і водночас, як аргумент, використовували той факт, що в середині 1996 р. майже половина штатів, а саме 23 з

50-ти, включаючи з 1986 р. і велику Каліфорнію, проголосили англійську мову єдиною офіційною мовою.

У США для більшості населення англійська мова є рідною. Окрім цього, США є країною іммігрантів, які привозять з собою рідні мови та культури і збагачують її мовні ресурси. Спираючись на вищевикладене, констатуємо, що мовна освіта цієї держави відрізняється від традиційних європейських практик.

Мовна освіта, як правило, відображає пріоритети мовної політики, яка безпосередньо пов'язана з мовною ситуацією в даній країні [524, с.19].

Якщо йдеться про мовну ситуацію в країні, традиційно мається на увазі одномовність чи багатомовність, яка найчастіше проявляється у двомовності – знанні кількох мов або існуванні різних мов в одному суспільстві. Як наслідок колонізації, міграції, традицій екзогамії, певна міра багатомовності, або принаймні двомовності, властива більшості населення світу.

Слід зазначити, що дослідники розглядають білінгвізм на індивідуальному та суспільному рівнях. На соціальний контекст білінгвізму вказує Л. Біланюк, називаючи його специфічним станом суспільного життя, при якому спостерігається і є визнаним факт функціонування та співіснування двох мов у межах однієї держави [15, с.65].

Джерелом білінгвізму виступає, як правило, етнічна неоднорідність суспільства. У державі можуть бути дві офіційні мови (англійська та французька мови в Канаді) або одна офіційна, а друга неофіційна (Саудівська Аравія, де офіційною мовою є арабська при другій англійській).

Якщо використовувати кількість офіційних мов як індикатор білінгвізму, то США не можна назвати навіть одномовною країною, оскільки у ній узагалі не існує офіційної мови, хоча протягом останніх років було декілька спроб оголосити англійську офіційною мовою США [335].

У США деякі мови функціонують наближено до англійської. Зокрема, у північних штатах використовуються англійська та французька мови, в решті штатів, особливо у південних, вживаються англійська та іспанська мови. Використання цих мов пояснюється сусідством США з Канадою та Мексикою. Іспанську мову не можна назвати другою мовою Сполучених Штатів Америки, хоча кількість іспаномовних іммігрантів є значною. Вона

є мовою південних сусідів, рідною мовою однієї з етнічних меншин та найпоширенішою мовою у світі.

Індивідуальний рівень білінгвізму проявляється в існуванні двох мов в одній свідомості, тобто, за визначенням Р. Вайнраха, у практиці поперемінного користування мовами [47].

Найчастіше білінгвізм формується в результаті вивчення другої мови (M2) після того, як відбулося оволодіння першою мовою (M1) шляхом некерованого занурення в іншомовне середовище або шляхом навчання. Набути двомовності можна в будь-якому віці, залежно від того, коли виникла потреба оволодіти M2. Для кожного п'ятого мешканця США англійська мова не є рідною, а другою. У деяких випадках, зокрема в родинях американських іммігрантів, білінгвізм характерний для мовної системи дитини з самого початку оволодіння мовою, тому таких дітей можна назвати природно двомовними: батьки розмовляють M1 (мовою етнічної меншини), а гості, сусіди, телебачення та інші джерела забезпечують доступ до M2 (титульної мови, в нашому випадку англійської). Мову етнічних меншин коректно називають батьківськими мовами (*heritage languages*, дослівно «мови спадку»). Отже, можна припустити, що кожна п'ята особа у США є принаймні двомовною. Проте в наукових джерелах зазначається, що у Сполучених Штатах Америки дотримуються норм одномовності, яка передбачає:

- низькі очікування рівня майстерності у другій (іноземній мові);
- низький рівень цінності мов іммігрантів;
- постійний наголос на необхідності розмовляти англійською мовою. Це можливо лише для носіїв мови міжнародного спілкування, які живуть у країні із впливовою економікою.

Зважаючи на особливості мовної політики уряду, у США ведуться дебати щодо мовної освіти дітей, для кого англійська не є рідною. Щодо освітніх цілей, деякі педагоги захищають вивчення лише англійської, тоді як інші стверджують необхідність одночасного вивчення як англійської, так і рідної мови. Суперечки відбуваються навколо можливостей шкіл забезпечувати опанування спільної мови як механізму створення національної єдності. Головним питанням залишається залежність національної єдності лише від англійської мови чи від англійської разом з іншими

мовами. Між тим головна перевага білінгвізму полягає не тільки у здатності спілкуватися з більшою кількістю осіб, але й у доступі до двох культур, двох національних літератур і двох світобачень. Для дітей з етнічних меншин спілкування батьківською мовою забезпечує збереження зв'язку між поколіннями та сприяє формуванню етнічної ідентичності і почуття власної гідності. Корені цих суперечок відображають суспільне ставлення до іммігрантів та їхніх батьківських мов. Оскільки мова є розпізнавальним знаком іммігрантів, соціальною ідентичністю та обмеження на використання інших мов, окрім англійської, існували впродовж усієї історії Сполучених Штатів Америки, особливо у воєнні часи та часи економічної нестабільності. Так, у свій час Бенджамін Франклін був занепокоєний засиллям німців і німецької мови у Пенсільванії; Теодору Рузвельту належить вислів, що у США є місце лише для однієї мови і ця мова – англійська. Р. Кйолсет, американський соціолог, прийшов до висновку, що американці часто дотримуються подвійного стандарту стосовно двомовності. З одного боку, вони схвалюють, коли американець, для якого англійська є рідною, вивчає іноземні мови і стає двомовним. З іншого боку, вони настійно вимагають, щоб носії англійської мови як другої не використовували рідну мову і ставали одномовними, розмовляючи тільки англійською. На це зорієнтовані, в першу чергу, правлячі кола. Як стверджує С.Бакер, «у Сполучених Штатах багато політиків віддає перевагу одномовності перед двомовністю. Правляча верхівка американського суспільства одномовна, їй мало знайомі потреби мов національних меншин. Тому їхні погляди на двомовну освіту визначаються їх ширшою ідеологією» [635, с. 41].

Спостереження за дітьми іммігрантів з України дозволяють констатувати цікаві факти. Шести-семирічній дитині достатньо півроку навчання в американській школі для опанування усної англійської мови на побутовому рівні. У дванадцятирічних дітей, які навчаються в англомовній школі чотири - п'ять років, уже помітний легкий англійський акцент при спілкуванні рідною мовою, а також наявні порушення деяких її граматичних норм.

Великою проблемою, що призводить до втрати рідної мови, є невміння читати та писати рідною мовою, оскільки вона використовується лише для спілкування з батьками та родичами, яке обмежується побутовою тематикою і не підкріплюється

візуальними символами письма. Мова стає безтілесною і втрачається. Якщо взяти до уваги відносно низькі показники ефективності викладання іноземних мов у США, ця траєкторія відображає втрату мовних ресурсів, які можна було б зберегти при відповідній освітній політиці, спрямованій на підтримку та розвиток майстерності іммігрантів як у М1, так і в М2.

Беручи до уваги види білінгвального навчання, мовна освіта у США базується на білінгвізмі, який веде до витіснення рідної мови етнічних меншин, тобто спадкових мов. Незважаючи на переваги білінгвізму, найтипівіша мовна траєкторія для родин іммігрантів у Сполучених Штатах Америки така: лише діти першого покоління (або «полоторного» - ті, які народились у США невдовзі після приїзду батьків) двомовні, а друге та наступні покоління вибирають норми більшого монолінгвального суспільства. До того ж серед наймолодших дітей іммігрантів існує тенденція втрати рідної мови у процесі оволодіння англійською. Останнім часом у США ведеться активне обговорення необхідності збереження багатих мовних ресурсів, особливо спадкових мов дорослого працюючого населення. Ідеться навіть про організацію освіти, що базується на батьківських мовах. Значимо, що такі заходи базуються на приватній ініціативі, залучаючи всіх бажаючих, але не мають централізованого характеру. Питання про оволодіння іншою мовою також пов'язане з соціокультурним і соціолінгвістичним контекстом, у якому відбувається вивчення другої або іноземної мови. Звісно, існують певні пізнавальні труднощі при вивченні фонологічних, граматичних, семантичних і комунікативних норм другої мови.

Досконале володіння англійською мовою для переселенців, а особливо їхніх дітей, означає позбавлення статусу іммігранта, тобто повноцінне входження в американське суспільство. Та зауважимо, що, на відміну від Європи і України, де іноземні мови визначені головними шкільними предметами разом з рідною мовою, математикою тощо, у США вони не розглядаються як засіб розумового розвитку особистості. Викладання іноземних мов у школі вражається розкішшю, необхідним предметом для учнів, які збираються продовжувати освіту в коледжі, пов'язане воно також із фінансуванням шкільного округу. Тому іноземні мови, а, отже, й мови етнічних меншин, не є пріоритетом шкільної освіти. Так, статистичні дані показують, що за останні роки лише 45% усіх

школярів вибирають іноземні мови як предмет: 30% - іспанську, 8% - французьку, 2% - німецьку, 0,5% - італійську, 0,4% - японську, 0,1% - російську та 1,5% - інші мови, зокрема й українську. Іспанська мова залишається найпоширенішою іноземною мовою, незважаючи на популярність окремих іноземних мов через політичні та соціальні тенденції.

Як бачимо, мовна освіта у США – достатньо комплексне явище через низку соціокультурних, соціолінгвістичних, когнітивних і психолінгвістичних факторів: статусу англійської як мови міжнародного спілкування, етнічної неоднорідності суспільства, браку мотивації вивчати іноземні мови. Головним пріоритетом мовної освіти є вивчення англійської мови як інструменту створення національної єдності у «плавильному казані». За цих обставин і через особливості мовної політики уряду США виникла гостра потреба створення оптимальних освітніх програм для збереження батьківських мов етнічних меншин. Такий підхід вбачається єдиним шляхом подолання монолінгвізму в цій країні. Однак треба брати до уваги ту обставину, на яку із власного досвіду вказують західні дослідники: «Насправді англо-канадська система цінностей та інституційні структури (включаючи освіту) завжди були такими ж расистськими, як і в інших західних країнах, і інституційна дискримінація меншин продовжує існувати, хоча й у менш відкритій формі, ніж у колишні часи» [660, с.21].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що мовна політика в Канаді також не була послідовною і набувала різних форм і змісту в окремі історичні періоди. Переважно вона залежала від того, яка політична сила перебувала при владі і яким було її ставлення до етнічних меншин, зокрема й іммігрантів.

Першопрохідцями Канади, як відомо, були англійці, які у XVII - XVIII ст. завоювали її і, перетворивши в колонію, диктували тут свою політику. Майже одночасно з ними заселяли канадські землі й французи, які теж принесли сюди свою рідну мову та етнокультурні надбання. Тому прийнята в 1867 р. після проголошення державності Канади у складі Британського королівства конституція утвердила як державні обидві мови. Проте в 1890-му році статус французької мови було змінено й зрівняно в правах з іншими «неофіційними» мовами – передусім німецькою, що поширювалась у Канаді з 1874 р. [483, с.3]. Такий підхід викликав негативну реакцію франкомовного населення, яке відразу ж розгорнуло активну

боротьбу за свої мовнокультурні права. Зрештою, вона увінчалася перемогою: у 1896 р. уряд провінції Манітоба прийняв угоду Льюїс-Грінвей, згідно з якою з наступного року дозволялося навчання їх рідною мовою. Скористалися цією угодою й українці, які в цей час масово заселяли канадську територію.

Як зазначає відомий канадський україніст Я.Рудницький,

- «на основі Льюїс-Грінвей договору українська мова набула прав викладової мови, тобто мови навчання в школі;
- українська мова була в 1897-му році вперше легалізована в Канаді державним провінційно-федеральним актом, іншими словами, ця мова стала одною з визнаних державою канадських мов;
- українська мова в Манітобі зрівняна в правах з французькою мовою,
- як сказано, до 1890-го року другою «офіційною» мовою провінції» [483, с. 3].

Однак сучасний вітчизняний мовознавець Б.Ажнюк, опираючись на результати власних емпіричних досліджень та аналіз наукових праць канадських учених, стверджує: «Міфом англосаксонської Канади є часто повторюване кліше про те, що її характерною рисою є толерантне ставлення до культурних відмінностей усередині країни, що Канада мозаїчна, тоді як США – плавильний казан. Згідно з такою візією Канада завжди здійснювала неофіційну полікультурну політику, а в 1981 р. проголосила це офіційно. Проте дослідження деяких канадських науковців дають підстави припускати, що етнічні спільноти в Канаді, зокрема в період до другої світової війни, вижили не завдяки підтримці громадськості, а всупереч їй» [1, с.16].

Щоправда, продовження етнічного існування в ті часи та й нині сприймається як патологічний стан, який належить подолати, а не як джерело національного збагачення й гордості. Англоканадці вважають, що політика плавильного казана, здійснювана в повному обсязі, могла вести до расового виродження. Натомість вони вимагають від емігрантів однобічного пристосування: «Завдання полягало в тому, щоб перемінити їх у нас настільки швидко і дешево, наскільки це можливо. Чужинець не мусив конче змішуватися з англоканадцами, він просто мав поводитися так, наче

це з ним сталося» [660, с.12].

Звідси і походить втрата етнічної свідомості сотнями тисяч українців, які виїмигували наприкінці XIX століття на північноамериканський континент і загубилися в чужому оточенні так, що й слід їхній пропав. Лише де-не-де зустрічаються люди з українськими прізвищами, які свідчать про їх етнічне походження. Прикладом цього може бути штат Пенсильванія або інші частини американського континенту, куди масово виїздили із Західної України переважно селяни. Проживання серед інших національностей та умови буття в англосаксонському оточенні призводять десятки або й сотні тисяч українських людей до винародовлення та до забуття свого етнічного походження.

Підтвердженням сказаного можуть бути, наприклад, дані канадського імміграційного бюро про національний склад іммігрантів з українських земель, записані з їхніх заяв упродовж 1900-1907 рр., які ми наводимо в таблиці 1.7.

Однак із наведених у цій таблиці даних важко зрозуміти, скільки українців приїхало до Канади в зазначених роках. Та все ж немає найменшого сумніву, що в рубриці «румуні» знаходяться й буковинські українці. У рубриці «австріяки» в перших чотирьох роках німці становили абсолютну більшість, але з 1905 року українці чисельно переважають, бо вони тоді вже почали записуватися як австріяки, а не галичани. Не може бути також сумніву, що в рубриці «росіяни» були українці і теж у значній більшості. Стосовно рубрики «галичани», то і тут уже переважають українці – їх приблизно 90 відсотків, решта 10 відсотків складають поляки і німці.

Таблиця 1.7.

Національний склад іммігрантів з українських земель

[464, с.24].

| Рік | Румуні | Австріяки | Росіяни | Галичани | Буковинці | Русини |
|--------|--------|-----------|---------|----------|-----------|--------|
| 1900-1 | 152 | 228 | 1,044 | 4,702 | 128 | |
| 1901-2 | 272 | 320 | 2,467 | 6,550 | 550 | |
| 1902-3 | 437 | 781 | 5,505 | 8,382 | 1,759 | |
| 1903-4 | 619 | 516 | 1,955 | 7,729 | 1,578 | |
| 1904-5 | 270 | 837 | 1,887 | 6,926 | 1,123 | 3 |
| 1905-6 | 396 | 1,324 | 3,152 | 5,656 | 1,355 | 266 |
| 1906-7 | 798 | 1,426 | 4,414 | 13,376 | 1,856 | 729 |
| Разом | 2,944 | 5,432 | 20,424 | 53,321 | 8,349 | 998 |

Подібна ситуація щодо визначення національності емігрантів з

українських земель тривала аж до 1921 р., коли в державних імміграційних документах з'явилася назва «українець». Проте і після цього значна частина переселенців першої доби, як, до речі, і другої хвилі еміграції, не могла (або й не хотіла) точно визначити своє національне походження [540, с. 74].

Тож розглядаючи процеси, що відбуваються у середовищі української еміграції міжвоєнного періоду, І.Огієнко зазначав, що для українського народу як нації «при його повсякчасних змаганнях до волі, американська еміграція була й буде надзвичайно цінною», але «власне серед цієї еміграції (правда – також і еміграції по інших краях) розпочався сильний процес винародовлення. Несвідома частина еміграції, селянство й робітництво просто помалу забуває свою рідну мову, потроху замінюючи її на англійську» [307, с.3-4]. За його спостереженнями, давно вже розпочалося й інше пагубне для української мови явище - творення українсько- англійського жаргону, що «доправило до повного заневищення нашої мови в Америці...» [307, с.4].

Саме тому в середині 1930-х років, коли становище української мови в еміграції різко погіршилось унаслідок асиміляційної політики країн поселення та процесу інтерференції двох мов, І.Огієнко формулює «Десять рідномовних заповідей для емігранта», які, зрештою, не втратили своєї актуальності і в наш час. Через це наводимо їх повністю:

1. Тільки рідна мова найсильніше в'яже тебе з Батьківщиною, а тому вживай цієї мови скрізь, де тільки можливо.
2. Хто забуває чи не шанує рідну мову, той рве зв'язок із Батьківщиною й тим дошкульно зраджує її.
3. У себе вдома розмовляй тільки рідною мовою. Це принесе тобі душевний спокій і насолоду в житті.
4. Шануй земляка свого й розмовляй із ним та пиши до нього тільки рідною мовою.
5. Зберігай своє особове ім'я й родове прізвище в національній формі й ніколи не міняй їх на чужі. Найменша зміна їх - то вже крок до винародовлення.
6. Сумлінно навчай дітей своїх рідної мови й рідномовних обов'язків. Пам'ятай, що невиконання цієї заповіді стане найбільшим непростим гріхом твоїм супроти Батьківщини.
7. Сумлінно подбай, щоб закласти рідну школу для дітей

твоїх, яка навчила б їх не тільки рідної мови, але й рідномовних обов'язків.

8. Пам'ятай, що побратися з чужинкою чи з чужинцем - це початок забування рідної мови, непростенної зради Батьківщини.
9. Закладай «Гуртки плекання рідної мови» й сам діяльно працюй у них. Щороку конче уряджуй «Свято рідної мови».
10. Завжди пам'ятай, що наймиліша мова в цілому світі - це твоя рідна мова [329, с.13].

Звичайно, слід зауважити, що в умовах культурного плюралізму суспільства кожна людина перебуває в ситуації взаємодії з різними культурними системами, включена у різні соціальні світи. Вихідці з України, які опинилися в новій соціокультурній системі Канади чи США, змушені були адаптуватися до останньої. Завдяки своєму соціальному складу канадські українці (першого і другого періодів еміграції) здебільшого поселялися в сільській місцевості, зокрема в центральних і західних, переважно сільськогосподарських провінціях. У період між Першою та Другою світовими війнами зберігаються, в основному, ті ж тенденції розселення українських іммігрантів, що й у довоєнний час. У роки Другої світової війни і в післявоєнний період значна частина українських робітників і фермерів із Західної Канади мігрувала до її східних провінцій і розселялася, здебільшого, у великих індустріальних центрах. Міграція осіб українського походження була пов'язана зі швидким розвитком промислового виробництва, головні центри якого зосереджувались саме на сході країни. Даний процес викликав відчутні зміни у професійній зайнятості, зміни в освітньому статусі, зміни світогляду щодо культурних цінностей і норм.

Отже, опинившись у містах, селянство змінило свою суспільну орієнтацію, спосіб життя, який призвів до виходу окремих представників українства з їхнього традиційного оточення, до уніфікації під впливом процесу промислового виробництва. Місто і пов'язана з ним соціальна перебудова спрямували буття та свідомість українців урбанізованим шляхом. Урбанізація, як відомо, виконує дві функції: перша - це процес концентрації населення й економічного життя у великих містах; друга - поширення рис і особливостей, що властиві містам, промисловим центрам. Для

означення культурного статусу і самосвідомості іммігрантів, які опинилися в ситуації, що диктувала необхідність адаптування до нового для них урбаністичного способу життя, Р.Парком у 1920-ті рр. запропонував поняття «маргінальна особистість». Становище й особливості життєдіяльності групи й окремих осіб, чиї установлені ціннісні орієнтації, моделі поведінки одночасно зіставлені з різними культурними системами і вимогами (які з них випливають), але в жодну з яких вони не інтегровані повністю, характеризуються поняттям «культурна маргінальність». Об'єктивними умовами для формування культурної маргінальності є процеси трансформації суспільної системи, інтенсифікації соціальних переміщень у соціумі, розвиток міжкультурних взаємодій. Один із найважливіших факторів виникнення культурної маргінальності – процеси міграції.

Для українського населення Канади, особливо повоєнного часу (після Другої світової війни), темпи урбанізації характеризуються такими даними: якщо в 1913 р. лише 29 відсотків осіб українського походження проживали в містах, у 1941 році - 38, то в 1981 р. їх мешкало вже понад 76 відсотків.

Українці Канади мають у своєму середовищі багато фахівців з вищою освітою і працюють у галузях, які вимагають високої кваліфікації та спеціальних знань.

Усе це свідчить про соціально-демографічну інтеграцію вихідців з України та їх нащадків у канадське суспільство, завдяки чому їхній соціальний статус значно поліпшується, але водночас активнішим стає процес асиміляції українців, оскільки відбувається засвоєння ними ряду форм і рис культури іншого народу під час тривалого постійного спілкування.

Як відомо, у результаті процесу асиміляції члени однієї нації втрачають свою культуру і засвоюють культуру іншої нації, з якою вони знаходяться у безпосередньому контакті. Основними формами сприяння інокультурного впливу на національну культуру української діаспори стали іноземні мови, релігійні конфесії, мистецтво, преса, громадські об'єднання (партії, рухи, секти тощо). А у міжвоєнний період українська мова зазнавала утисків як така, що перешкоджала основним цілям національної політики Канади.

Канадська дослідниця Моніка Геллер слушно звертала увагу на те, що мова є потужним знаряддям символічного домінування (symbolic domination). Цей термін означає здатність певних соціальних груп здійснювати контроль над іншими, нав'язуючи своє

бачення дійсності і свою культурну практику як найбільш вартісні, і, що не менш важливо, як норму. Отже, мова стає своєрідною «соціальною інституцією», засобом впливу на поведінку задля досягнення певних інтересів. Її особлива роль як соціальної інституції ще й у тому, що вона забезпечує буденність цього процесу, кодуючи його на рівні як свідомості, так і підсвідомості [687, с.373].

Такий підхід урядових кіл до мовної освіти меншин прискорив асиміляційні процеси в середовищі канадських українців, кількість носіїв української мови поступово скорочувалася. Якщо в 1931 р. українською мовою володіли 93 відсотки українців, то в 1971р. цей показник складав лише 49 відсотків.

Щоправда, у цей же період федеральний уряд Канади прийняв низку законодавчих актів – такі як закони про офіційні мови (1969, 1982), Канадська хартія про права і свободи (1982), закон про багатокультурний розвиток (1988), що зробили важливий внесок у розвиток мовної політики. У результаті цих заходів Альберта у 1971 р. стала першою з провінцій Канади, в якій було визнано іпшу, ніж англійська чи французька, мову навчання. Заради справедливості відзначимо, що це сталося насамперед завдяки активним діям з боку української спільноти. Слідом за Альбертою українську мову було запроваджено в Саскачевані (1978 р.) та Манітобі (1979 р.). Українські програми в Альберті й Манітобі отримали дуже високі оцінки. Те, що учні набували добрих навичок володіння спадщиною мовою (heritage language), зовсім не позначилося на розвитку їхньої англійської мови і не вплинуло на успішність з інших шкільних предметів.

Нині у провінції Онтаріо в середніх школах вивчаються 58 європейських мов, у Квебеку – 14, уряд провінції Альберта підтримує українські, єврейські і німецькі двомовні школи, де половину навчального часу викладання ведеться мовою «спадщини» і в контексті відповідної культури.

Багатонаціональний склад населення держави зумовлює провідне завдання освітньої політики – зміцнення національної єдності. Вживання терміна «полікультурне суспільство» спонукає брати до уваги в освіті не тільки різницю в мові, але й розмаїття культур, звичаїв, традицій.

Зазначимо, що у Канаді користуються цілим рядом термінів на позначення спадщинних мов етнічних меншин, наприклад, у різних провінціях і в різні часи у вжитку були такі поняття: етнічна мова

(ethnic language), мова меншини (minority language), предківська мова (ancestral language), третя мова (third language), неофіційна мова (non-official language).

І все ж дослідження засвідчують, що українська мова, як і більшість мов національних меншин у США й Канаді, не здатна конкурувати з домінуючою мовою країни поселення. Вона зберігається й розвивається здебільшого в етнокультурному середовищі діаспор і в тих родинях, де батьки свідомо її вживають і залучають до цього молоде покоління. Така мовна політика сім'ї, безперечно, дає позитивні результати і до певної міри сприяє її публічному функціонуванню (рідна школа, церква, громадська організація тощо). Суспільна свідомість, у тому числі й мовна, значної частини діаспорних українців еволюціонує від непримиренного протистояння недавнім пригнобленим до компромісної моделі сприйняття міжнаціональних і міжмовних стосунків.

Історико-педагогічний аналіз показує, що такі ж соціолінгвістичні процеси проходять і в середовищі українських діаспор Австралії та Великобританії, які також поступово втрачають носіїв рідної мови. За свідченнями Л.Лаврівського, лише 50% осіб, які визнали себе українцями під час перепису 1986 р. в Австралії, розмовляли українською мовою [257, с.466]. Нині їх кількість через асиміляцію, незважаючи на те, що уряд держави проголосив політику багатокультурності, постійно зменшується.

Молоде покоління, як уже зазначалося, не виявляє належного бажання її вивчати, хоча налагодження австралійсько-українських зв'язків у різних сферах суспільного життя й економіки може викликати потребу у фахівцях, які добре володіють українською мовою. До того ж українська мова упродовж тривалого періоду побутування в Австралії змінилася й розвинулася, поповнилась австралізмами що збагачують українську лексику словами, які пов'язані з австралійським побутом і культурою, створюючи своєрідний «міжмовний» варіант для повсякденного спілкування. [597].

Свідомість і ставлення білінгва до варіантів української мови відіграють значну роль у його спілкуванні. Дослідження цього питання доводить: двомовні українці середнього віку першого покоління та двомовні другого покоління, хоча позитивно оцінюють сучасну українську мову, якою розмовляють в Україні, та вважають, що цей варіант складніший для розуміння. Навпаки, той вид

мовлення, в якому переважає вплив австралійської (англійської) мови, легший для сприймання, хоча й оцінюється негативно щодо бажаного варіанту для мовлення. Перебуваючи разом в українських школах і молодіжних організаціях, діти і внуки вихідців із різних областей України виробляють спільний австралійський варіант української мови, в якому менше діалектичних різниць, ніж у мові їх батьків зі східних та західних частин України. Проте в родинях першої та другої генерації австралійських українців, де переважає або й винятково вживається українська мова, регіональні різниці у вимові, лексиці, виразах більш помітні [151]. Новоприбула імміграція з незалежної України теж двомовна: вільно володіє як українською, так і російською мовами, але віддає перевагу останній, а обмеження переписних анкет призвели до різкого зниження соціального статусу української мови. І хоч етнічна спільнота докладає надзвичайних зусиль, щоб утримати українську мову, культуру та ідентичність в Австралії, кількість рідномовних українців становить лише 50% усіх осіб українського походження.

У своєму розвитку політика культурного розмаїття (мультикультуралізму) в Австралії пройшла декілька етапів. У 1901-1960 рр. проводилася політика асиміляції «Біла Австралія». Із країн походження іммігрантів перевага надавалася Великобританії. Вихідці з інших країн повинні були засвоювати мову і культуру білого населення Австралії. Перегляд імміграційного законодавства в 1966 р. ліквідував політику «Білої Австралії» і відкрив канали імміграції для неєвропейців, які володіли високою кваліфікацією. Термін «мультикультуралізм», що позначає визнання, прийняття і повагу культурного розмаїття населення країни, ввійшов в офіційний політичний обіг у 1973 р. З того часу політика мультикультуралізму в Австралії набула інституційної структури. Через два роки, у 1975 р., уряд Австралії визнав українську мову як предмет для матрикаляційного іспиту в трьох стейтах – Вікторії, Південній Австралії та Новій Південній Валії [298, с.3].

У 1979 р. з ініціативи коаліційного уряду країни був створений Австралійський інститут з питань культурного розмаїття. У 1987 р. організовано Управління з проблем мультикультуралізму, яке в 1996 р. влилося до структур Департаменту імміграції. У тому ж 1987 р. урядом Австралії для вироблення політичних рекомендацій на наступне десятиліття і реалізації заходів щодо сприяння розвитку культурного розмаїття була створена Національна консультативна

рада з питань мультикультуралізму. Її рекомендації лягли в основу урядової програми «Новий порядок дня для мультикультуральної Австралії», термін дії якої закінчився у 2006р.

Ця програма була спрямована на створення адміністративної, соціальної та економічної інфраструктури, що відповідає потребам багатонаціонального населення країни; сприяння досягненню соціальної гармонії між представниками різних культур і розвитку мов етнічних меншин; використання переваг культурного розмаїття населення для блага всіх австралійців.

Водночас Австралія надзвичайно зацікавлена у підтримці міжнародного іміджу багатокультурної країни, щоб привернути максимальну кількість туристів та іноземних студентів. У цій країні, де майже 20 відсотків населення складають іммігранти, для яких англійська мова не є рідною, деякі телефонні компанії почали надавати свої послуги мовами національних меншин. Крім того, політики з обох протилежних таборів (як консерватори, так і лейбористи) використовують багатокультурність, заграючи з лідерами навіть невеличких етнічних спільнот. Справа в тому, що в умовах постійної напруженої політичної боротьби за голоси виборців навіть прихильність відносно невеликого прошарку представників якоїсь етнічної групи може бути вирішальною для перемоги у федеральних виборах чи виборах штатів.

Результати дослідження та офіційні дані засвідчують, що і для Великобританії усе більш характерним стає мовне різноманіття. Проте нещодавні дослідження засвідчили, що за останні роки рівень викладання та вивчення іноземних мов у країні значно знизився. Спостерігається погіршення рівня успішності учнів, зменшення кількості студентів і нестача викладачів. Незважаючи на велику кількість мов, якими розмовляє все населення країни, до державних навчальних програм увійшли тільки 19, 8 з яких визнані офіційними мовами Євросоюзу. Однак розв'язання цієї проблеми відклали, не надавши їй належного значення.

У 1997-98 рр. були досліджені можливості підтримки розвитку мови. З цією метою проведено дискусії в окремих групах учителів і координаторів (які представляли різні мови) на тему вивчення та викладання мов інших народів. Вони виступили за підтримку попередніх освітніх законів, які сприяли розвитку цих мов, включаючи їх викладання та фінансування. За останні роки ситуація змінилася. Також обговорювалися можливості викладання деяких

найпоширеніших мов у звичайній школі на рівні з європейськими мовами (або хоча б додатково), право дітей на вивчення цих мов, зарплата вчителів, прирівнювання знання цих мов до інших кваліфікацій.

Така потреба в додаткових школах для вивчення мов інших народів умотивована релігійною та культурною функціями. Наприклад, на підтримку реалізації ідеї щодо розвитку мов у Шефільді започатковано міський проект «Багатомовне місто». Передбачено, що даний проект буде підвищувати освітній рівень жителів міста. Організатори сподіваються на те, що за 10 років майже кожна молода людина розмовлятиме більше, ніж однією мовою.

З урахуванням складної сутності білінгвізму була створена дослідницька група з учених обох Шефільдських університетів Стратегія двомовності в першу чергу приділяє увагу поліпшенню умов для подальшого вивчення мов меншин. Питання «координації та мобілізації ресурсів добровільного й офіційного секторів» для сприяння вивчення мов (проводитимуться курси іноземних мов у школах, коледжах й університетах) ключове в організації цього проекту.

Наголосимо, що ставлення більшості етнічних груп населення до білінгвізму, чи так званого культурного плюралізму відображається та зберігається в ролі мов меншин, яким дозволено бути частиною системи освіти у Великобританії.

Програма вимагає чіткого планування політики на рівні суспільства. Тобто, вона погоджується з поняттям освіти, необхідним для існування плюралістичного суспільства, яке вимагає змін у ставленні до навчання мов не лише від меншин, а й від усіх членів суспільства.

У 1986 р. в Англії була розроблена двомовна програма, що мала на меті вдосконалення освітньої системи, обмеження у правах чиновників і врахування прав тих, хто їх позбавлений. Ці заходи необхідні для надання меншинам влади в освітній, соціальній, економічній та політичній сферах. «Теорія держави» Саундерса підтримує той факт, що ці заходи повинні відбутися на місцевому рівні, адже держава відповідає за загальну економічну політику, тоді як органи влади на місцях більш демократичні і здатні вчасно реагувати на потреби місцевих жителів через соціальну політику.

Шефільдський проект «Багатомовне місто» виступає на підтримку викладання місцевих мов та мов етнічних меншин у

державних школах для уникнення розмежовування громадян у суспільстві. Ця позиція підтримується освітніми теоріями культурного плюралізму. Однак процес наділення владою повинен залишатися під пильним наглядом мовних меншин.

Основна ініціатива Шефідського проекту — це заходи, спрямовані на наділення владою мовних меншин і спонукання до змін у суспільстві в цілому. Голос меншин повинен бути почутий. Лише такий підхід може гарантувати відповідність місцевої політики потребам та бажанням суспільства. Важливо, що принципи, взяті за основу у Шефідському проекті, також можуть бути використані в інших регіонах країни.

Проведені дослідження засвідчують необхідність прийняття у Великобританії національної мовної стратегії, яка б розповсюджувалася на різні мови, різні фази вивчення мови та забезпечення держави кваліфікованими педагогічними кадрами. Однак ця національна стратегія повинна бути гнучкою і такою, яка б відповідала потребам місцевих жителів. Необхідно, щоб були враховані потреби всіх дітей і створені їм відповідні умови незалежно від місця проживання.

Отже, мовна політика держав проживання українців була і залишається найважливішим чинником, від якого залежать стан та перспективи збереження й розвитку української мови, а отже, й самої етнічної спільноти. Тому прогресивна частина українських діаспор прагне скористатися офіційними можливостями для розбудови рідномовної освіти, забезпечення їй майбутнього в полілінгвальному соціумі західного світу.

1.4. Українське шкільництво – провідний чинник формування рідномовного простору зарубіжних українців

Українська діаспора як етносоціокультурний феномен сформувалася і розбудовує свою життєдіяльність під активним впливом таких чинників, як релігія, освіта, мистецтво, наука, громадсько-політична діяльність. У кожній з цих галузей зарубіжне українство самовизначилось і вдосконалювалось як суспільне об'єднання, що ставило за мету збереження національної ідентичності та розвиток своїх національно-культурних традицій. Провідну роль у цьому процесі відіграє освітня діяльність, особливо серед молодшої генерації, яка творить його майбутнє у світовому масштабі.

Головне освітнє завдання в умовах діаспори – навчити молодь української мови, що є основним критерієм національної ідентичності українців. Виконати його виявилось непросто, оскільки ще з часів першої імміграції українська мова набула статусу домашнього вжитку. До того ж офіційна суспільна думка свідомо створювала імідж домінуючій мові – англійській і зверхньо ставилась до етнічних мов, які потрібно було якомога швидше забути через відсутність потреби в них та умов для їх побутування. Таке становище і перспективи рідної мови українську спільноту не задовольняло. Завдяки національному покликанию, громадській єдності та бажанню етнокультурного самозбереження вона виборювала право рідної мови на життя в поліетнічному соціумі. Свідомі діячі української діаспори розуміли, що мова сім'ї (родини) – це традиція, а мова громади, суспільства – це культура даного суспільства. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли рідну мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Саме таким підходом до розв'язання проблем рідної мови відзначаються українські спільноти в Канаді, США, Австралії та Великобританії.

Провідним чинником збереження й розвитку рідномовної освіти в діаспорі є система українського шкільництва. Становлення та розвиток її у західному світі проходив по-різному і залежав в основному від темпів імміграції українців до країн поселення, особливостей їх уживання у новий соціум та освітньої політики держав проживання.

Аналіз джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що «спільною прикметою етнічних груп у вільному світі є бажання зберегти свою етнічну ідентичність» [509, с.2]. «берегти молоде покоління ... для української справи» [255, с.6]. У цьому напрямі працюють усі виховні чинники – дім, школа, церква, молодіжні організації. Безперечно, основним з них є все ж таки дім. Батьки дитини – це постійні її виховники й учителі, які мають пов'язати дитину з українським середовищем. Другим важливим чинником у цьому процесі українські діаспорні педагоги називають школу, адже саме вона забезпечує організоване навчання молодого покоління української мови – головного засобу збереження в полікультурному соціумі етнічної ідентичності, розвиває і поглиблює ті знання, що їх отримали діти вдома, формує

середовище, в якому найбільш ефективно здійснюється «національно-культурне виховання дитини» [255, с.6]. Саме тому професор університету Сан Франциско Роберт Нютон, виступаючи на конференції вчителів у Філадельфії, учасниками якої були більше тисячі педагогів зі США і Канади, стверджував: «Досвід доказує, що виховання дитини на майбутнє примушує нас повернутися до наук про культурні спадщини. Діти, батьки яких прибули до Америки чи Канади з різних країн світу, мусять мати сильну підставу своєї культури й почуття належності до свого народу. Але таке виховання потребує особливого середовища! Ми мусимо творити середовища, де дитина відчувала б приналежність до своєї національної групи, де б вона почувала себе членом великої родини, в якій панує рідна мова, де вона б навчалася історії, традицій і звичаїв свого народу! Такими середовищами мають бути наші рідні школи» [586, с.1].

Адже рідні школи – це, власне, і є ті особливі середовища, в яких українська дитина буде розвивати-плекати та зберігати «всі наші церковно-релігійні та культурно-національні скарби: милозвучну українську мову, чудову українську пісню, українські традиції-звичаї та буде ними збільшувати й загальноканадську скарбницю» [586, с.2].

Саме з рідною школою, національною освітою і вихованням пов'язувала майбутнє українських іммігрантів одна з перших на американському континенті українська газета «Свобода». Уже в її першому числі, що з'явилося 15 вересня 1893 р., а потім у кількох наступних обґрунтовано ідею якнайшвидшого створення української народної організації, яка мала б очолити діяльність української спільноти, піклуватися про перспективи її самоствердження на чужині, зокрема й рідномовну освіту. Так, п'ятий номер часопису за 1893 р. відкривався передовою статтею під проіовистою назвою «Нам треба школи». У ній, зокрема, писалося: «Хоч не лишите своїм дітям розлогих фарм і купи грошей у банках (бо на це вас не стати), лишть їм більший і певніший скарб - скарб науки. Постарайтесь про українські школи!».

Дослідники констатують, що «шкільництво, рідна мова і культура, поєднані з кращим матеріальним добробутом і забезпеченням», були головними напрямками діяльності «Свободи» і Українського Народного Союзу (створений 22 лютого 1894 р. – С.Р.). Їх засновники, на думку Л.Полтави, «добре усвідомлювали,

що хто дбає про батьків, той дбає і про дітей та молодь, у кінцевому числі – дбає про продовження свого роду й народу» [364, с. 109].

Важко знайти випуск «Свободи», в якому не було б повідомлень і статей про рідне шкільництво, про часткове поліпшення цієї справи, про необхідність виховувати свою національну інтелігенцію. Рідномовне шкільництво поступово прилучало тисячі українських дітей до рідної мови, книжки, зацікавлювало Україною, її історією, культурою, формувало свідомих членів етнічної спільноти.

Підкреслимо, що посилена увага до заснування рідних шкіл, незважаючи на те, що значна частина іммігрантів першої хвилі через складне соціальне становище в новій країні досить байдуже ставилась до освіти своїх дітей, не була випадковою. Передова частина поселенців добре усвідомлювала, що рідна школа – одна з найважливіших цінностей, які творить народ. А в умовах діаспори «вона є тим твердим і незнищимим фундаментом національної свідомості й з хвилиною її занепаду всі інші національно-культурні установи можуть стати мертвим капіталом. Клич «Рідна Школа — це наша майбутність» — що так широко був поширений серед українського народу, не був для нас пустим звуком, але глибокою життєвою правдою. Вслід за тим треба мати на увазі другу істину, а саме, що найбільшим скарбом народу є його молодь. Якщо її затратимо — втратимо все. І саме рідна школа є цим могутнім чинником, який формує душі молодого покоління і приготує молодь до розумної і корисної праці для батьківщини» [505, с.9].

Слід зазначити, що в цей період за організацію рідних шкіл активно взялося українське духовенство. Уже 1 липня 1899 р. відбувся у Філадельфії з'їзд греко-католицьких (тоді ще «руських») священників, на якому прийнято рішення, що в кожній громаді мусить бути рідна школа. Для популяризування цього питання відбувалися віча: 1900 — у Джерзі Ситі (загалом перше українське віче в Америці), 1903 — у Йонкерсі, Н. Й., 1904 — в Оліфанті, Па., 1905 — у Нью Йорку й Мікіспорті, Па [631, с.164].

З приїздом до США першого українського католицького єпископа Сотира Ортинського рух за організацію українського шкільництва значно активізувався. 15 і 16 жовтня 1907 р. відбулася в Нью-Йорку, скликана єпископом Ортинським, «конвенція» греко-католицького духовенства, на якій ухвалено рішення створити в кожній парафії школу; відкрити духовну семінарію і при ній школу дяків.

Пожвавлення українського громадського життя у США на початку ХХ ст. і водночас загроза денационалізації дітей змусили українську діаспору поставити проблему шкільництва, отже, й навчання рідної мови, у центрі уваги. Виникла шкільна комісія, українська бурса у Нью-Йорку.

У бурсі давали не тільки житло для 14 хлопців із різних сторін краю, які навчалися в публічних американських школах. Тут введено «обов'язкове заняття з релігії, св. Письма, українського читання і писання, церковного співу й музики, української історії й географії та письменства (літератури)» [149, с.90-113].

Подібну освітню політику проводив і федеральний уряд Канади. Запроваджуючи обов'язкове навчання, у т.ч. і дітей іммігрантів, він прагнув підняти освітній рівень майбутніх громадян, сформував державницький світогляд, адже освітня система «найкращий інструмент у сучасній державі, за допомогою якого можна говорити людям, що робити» [674, с.3].

Щодо іммігрантів, то, незалежно від їх національності, переслідувалася ще одна мета: асиміляція. З цього приводу часопис «Вестерн Гом Монтлі» відверто писав, що «родичі і держава разом відповідальні за виховання дитини і коли виховна система є неспроможною, то її має замінити життєздатна система.

Коли англійська мова є мовою західної Канади, держава зобов'язана наполягати на тому, щоби кожна чужостороння дитина набула знання англійської мови.

Найбільшим чинником асиміляції чужосторонньої дитини є, аби вона знала і могла в кожній потребі життя уживати англійської мови. Асиміляція починається в публічній школі» [609, с.154].

Отже, хотіли поселенці того чи ні, але, згідно з чинним законодавством, змушені були віддавати своїх дітей на навчання в державні школи. Позаяк заснувати приватні («відсторонені») школи через брак коштів і педагогічних кадрів вони не могли (а нерідко й не прагнули), то користувалися послугами елементарних державних шкіл, завдання яких якраз і полягало в прискоренні процесу асиміляції іноземців.

Однак свідомі українські поселенці, маючи намір дати своїм дітям освіту, ставили перед урядом провінції Манітоба питання про організацію навчання рідною мовою, про відкриття українських шкіл. Офіційною підставою для таких вимог стала Угода Льюїс-Грінвей, прийнята в 1896 р. урядом ліберальної партії. Розроблений

на її основі шкільний акт 1897 р. у параграфі 258 проголошував: «Коли в якій-небудь школі десять учнів говорять французькою мовою, або іншою неанглійською мовою, як своєю рідною, викладава мова для таких учнів буде французькою, або все інша неанглійська мова, за двомовною системою» [677, с. 1].

Перша публічна (державна) школа для українців у Канаді відкрита 1 червня 1898 р. у Гімлі, провінція Манітоба, під назвою «Галичина» (№ 959). Першим учителем у ній працював Альфред Диксон. Згодом школу було перейменовано на «Плам Ридж» [181, с. 95].

Упродовж наступних років у цій околиці засновуються школи «Свобода», «Теребовля», «Косів», «Стрий», «Дністер» та ін. Українці власними коштами й силами споруджували шкільні приміщення (здебільшого однокімнатні), домагалися від уряду дозволу на відкриття шкіл і вимагали учителя, який мав відповідну професійну підготовку та добре володів українською мовою.

Завдяки ініціативі свідомих українців кількість двомовних шкіл досить швидко зростала. Так, у 1915 році у Манітобі їх налічувалося вже 120, у Альберті — 130, Саскачевані — понад 200 [283, с.91].

Проте з часом у шкільного закону 1897 року, за яким дозволялося відкривати двомовні школи, появилися й противники. Починаючи з 1911 року останні розгорнули кампанію за припинення його дії та ліквідацію двомовного навчання. Особливою агресивністю у цій кампанії відзначився часопис «Фрі Пресс». Лише в 1915 році на його сторінках було надруковано понад 60 статей, спрямованих проти двомовних шкіл. Ось деякі заголовки цих матеріалів: «Білінгвізм — несправедливість для дітей», «Білінгвізм — непотрібний», «Білінгвізм — знаряддя для реакціонерів» тощо. У них — відчутне прагнення до якнайшвидшого асимілювання вихідців з інших країн через одномовне навчання.

У боротьбу за збереження двомовної системи активно включився «Український Голос».

Полеміка двох часописів, на жаль, закінчилася тим, що з березня 1916 року парламент Манітоби ухвалив закон про заборону двомовної системи навчання у провінції. Незабаром подібне рішення прийняли парламенти інших провінцій, де діяли українські, польські, німецькі школи. На ліквідацію двомовного шкільництва в Канаді етнічна громадськість відповіла акціями протесту. Відбувалися численні віча,

наради, дискусії, на яких засуджувалася політика уряду. Цей акт вважався грубим насильством над культурними потребами національних меншин Канади.

Дослідженням установлено, що організація українських рідних шкіл у Канаді, які були основним засобом рідномовної освіти та національного виховання, тісно пов'язана з розбудовою організованого життя українців у цій країні.

Перша щоденна українська школа була відкрита 1905 р. у Бівер Лейку, неподалік від Мондеру, в провінції Альберта. Знаходилася вона в невеликій церкві, що її збудували отці Василяни у 1904 р. У школі навчалася 60 дітей. Заняття проводили сестри-служебниці, які прибули до Канади з Галичини і мали відповідну гімназійну освіту.

У січні 1905 р. почала свою роботу перша вечірня рідна школа при парафії св. Миколая у Вінніпегу. Навчання в ній відбувалося тричі на тиждень після занять у державній школі – з 17 до 19 години. Учні (а їх записалося 50) під керівництвом учителя Василя Кудрика вивчали українську мову, історію України, українську літературу [283, с.157].

28 серпня 1905 р. вечірня рідна школа була реорганізована в цілоденну українську школу з повною програмою навчання державної елементарної школи. Крім обов'язкових дисциплін, визначених департаментом освіти для публічних шкіл, учні навчалися української мови (8-10 годин на тиждень), історії (3 години), релігії (4 години), мистецтва (різьба, вишивка, писанкарство - 2-3 години).

У Едмонтоні того ж 1905 р. сестри-служебниці також заснували першу рідну школу, заняття в якій відбувалися щоденно після навчання у державній школі. Навчальний план передбачав вивчення української мови (5 годин на тиждень), історії та літератури (по 2 години), релігії (3 години). Проводилися тут і практичні заняття з українського декоративно-прикладного мистецтва – різьби, вишивки, писанкарства.

Подібні школи відкривалися в Торонто, Йорктауні та багатьох інших містах і місцевостях, де мешкала значна кількість вихідців з України. Особливо багато денних і вечірніх рідних шкіл було відкрито після 1916 року. Вони утримувалися, переважно, за рахунок батьків та значної допомоги церкви й багатьох українських організацій, які вже діяли в Канаді.

Оскільки рідна школа мала своїм найголовнішим завданням передати дітям знання української мови, навчити їх читати і писати по-українськи, то на вивчення цих дисциплін відводилося найбільше навчального часу — від 4 до 10 годин щотижня, залежно від типу школи. Уроки проводилися за підручниками, привезеними з різних частин української землі.

Так попри всі об'єктивні й суб'єктивні перепони й очевидну необхідність оволодіння англійською мовою, вихідці з України та їхні нащадки плекали рідну, материнську мову. «Віримо, що оборона нашої мови, за яку наші предки впродовж століть проливали свою кров, це наш священний обов'язок... Ми дуже високо цінимо британський прапор і готові боронити його в кожному часі і при кожній нагоді, але ми хотіли б бачити пошану до нашої рідної мови», - зазначалося в резолюції з'їзду Української учительської організації, яка була прийнята 1909 року [16, с.51].

Оцінюючи провідну роль рідної школи в розбудові української спільноти в Канаді, у збереженні етнічної самобутності емігрантів, розвитку материнської мови, національно свідомої інтелігенції постійно піклувалася про розширення мережі шкіл, посилення їх впливу на всі сфери духовного й соціально-економічного життя переселенців.

Дослідженням установлено, що після Першої світової війни, коли до США почала прибувати наступна хвиля іммігрантів, розбудову рідномовного шкільництва активізувала створена в 1922 р. політична організація «Об'єднання Українських Організацій в Америці». На її четвертому конгресі (1927 р.) обрано «Управу Рідної Школи в Америці», що мала об'єднати всі школи, виробити для них єдиний навчальний план, запровадити однакові підручники та сприяти піднесенню фахового рівня вчителів.

У прийнятій ухвалі конгрес, враховуючи особливості проживання українців у США, чітко визначив двоєдину мету і завдання рідної школи: виховувати українських дітей і молодь свідомими членами американської держави і громадянами, які б дорожили своїм українським походженням, вітчизною своїх батьків і українською культурою і водночас допомагали б рідному краю своїх батьків здобувати незалежність [527].

У тридцятих роках минулого століття у США досить активно розвивалися українські парафіяльні школи при католицьких парафіях; подекуди вони навіть ставали цілоденними і виконували

завдання американських шкіл, але навчання української мови в таких випадках відходило на другий план. Водночас розмовною мовою в цих школах ставала англійська мова й тому вони не могли вже повністю виконувати свого завдання як українські школи. У деяких з них загалом уже української мови не навчали [505, с.10-11].

Після Другої світової війни, з прибуттям третьої хвилі еміграції, парафіяльні школи наповнилися дітьми нових іммігрантів. Їхні батьки вимагали, щоб у тих школах навчали також української мови, і тоді деякі школи включили навчання української мови у свої програми. Нині на терені США працює 31 цілоденна і понад 10 вечірніх католицьких парафіяльних шкіл. Загалом вони охоплюють навчанням понад 15000 українських дітей.

Поряд із парафіяльними народними школами існують також парафіяльні школи вищого ступеня, тобто середні школи. Таких шкіл нині 6. У всіх цих школах українська мова є обов'язковим предметом.

У складних умовах, після скасування двомовної державної шкільної системи, розвивалося рідномовне шкільництво українців і в Канаді. Прогресивні діячі громади, розуміючи важливість навчання української мови для збереження й розвитку етнічної спільноти, розбудови її культурно-просвітницької роботи, головну увагу зосередили на організації бурс та інститутів, де могли продовжувати рідномовну освіту учні середніх шкіл і студенти коледжів та університетів, на вдосконаленні діяльності рідних шкіл, залученні до них українських учителів.

У період боротьби за двомовну систему у Вінніпегу відкрито Українську Бурсу ім. А.Коцка (1915). Вихованці бурси вивчали тут у вечірній час українську мову (4 години на тиждень), історію України (2 год.), українську літературу (2 год.), оволодівали співом і музикою, декламували поезію. Через матеріальні труднощі бурса проіснувала лише два роки. За цей короткий період національне виховання й освіти в ній отримали 38 студентів, які згодом стали провідними діячами українського громадського руху, вчителями рідних шкіл. Та найважливіше значення бурси в тому, що вона дала поштовх для активного творення освітньо-виховних закладів такого типу.

Уже наступного року були відкриті Бурса ім. митрополита Андрея Шептицького у Вінніпегу та Бурса ім. Петра Могилы у Саскатуні. У 1917 р. запрацювала бурса ім. Маркіяна Шашкевича в Саскатуні, у 1917-1924 рр. діяла бурса ім. Митрополита Андрея в

Сейнт-Боніфас та ін. Тут студенти українського походження, які навчалися в місцевих університетах, продовжували розпочату в рідних школах українознавчу освіту, а у вільний час (субота, неділя) та в літній період працювали вчителями в системі рідномовного шкільництва, займалися культурно-просвітницькою роботою серед українських поселенців, особливо серед молоді, яка з кожним роком усе більше й більше зазнавала впливу асиміляції, відривалася від національного ґрунту.

Зазначимо, що поступово бурси перетворилися в інститути і розширили сферу своєї діяльності: проводили літні курси української мови для студентів, курси українознавства для вчителів рідних і державних шкіл, літні оселі (табори) для дітей і молоді з метою поглибленого вивчення української мови. Ці своєрідні освітньо-виховні заклади і надалі залишаються важливим чинником виховання української інтелігенції в діаспорі та збереження етнокультурної ідентичності українців.

Та все ж роботу рідних шкіл у Канаді ускладнювали різні проблеми. Навчання в них, як відомо, відбувалося після уроків у публічній школі, тобто після 16-ї години. Дуже часто заняття проходили у вечірній час або по суботах. Працювали рідні школи переважно в залах читалень, народних домів чи парафій, які не відповідали вимогам до навчальних приміщень ні з погляду зручностей, ні гігієни.

Дослідженням установлено, що в 1910-20-ті роки рідні школи були однокласні, працював у них один учитель, який проводив заняття одночасно з учнями різних років навчання і з різних українознавчих дисциплін. У класі нерідко перебувало від 20 до 30 дітей, а траплялося, що й удвічі більше. Школа працювала з 17 до 19 години 3-4 рази на тиждень. Спершу вивчалися тільки українська мова, читання та історія України; з середини 20-х років запроваджено вивчення української літератури та культури. Обов'язковими були також заняття з музики і співів, які проводилися додатково в інші дні [253, с.62; 304, с.40-42; 592, с.96-97].

Якщо кількість учнів у школі збільшувалася, то вони ділилися на відділи (класи), яких, залежно від числа дітей, могло бути 4-6. Вони працювали двічі на тиждень по дві години щоденно, але в різні дні. Так що навчання в школі тривало вечорами цілий тиждень. Крім засвоєння українознавчих дисциплін, діти вчилися грати на музичних інструментах — найчастіше на скрипках і

мандолінах, а також розучували сценарії до різних свят, дитячі вистави - від комедійок до опереток включно.

У тих школах, де був кваліфікований учитель, учнів розподіляли по відділах (класах) відповідно до їх навчання в англійській елементарній школі. Тому, починаючи з 30-х років, більшість українських рідних шкіл за структурою, а в окремих випадках і за змістом освіти (цілоденні школи), відповідала структурі державних елементарних шкіл. У великих містах, зокрема Вінніпегу, Торонто, Едмонтоні, в цей час працювали 1-2 цілоденні українські школи, навчальні плани яких за структурою співпадалися із державними [622].

Та основний предмет рідної школи – українська мова. Залежно від складу учнів її вивчення мало подвійний характер. В одному випадку треба було вчити мови дитину, яка цю мову знає вже з дому, і ці знання потрібно лише поглибити та закріпити набуттям грамоти. Зате в іншому випадку, що набув великого поширення з початку 30-х років, треба було вчити мови дитину, яка зовсім її не знає. У кожному окремому разі застосовувалися різні дидактичні методи, засоби й прийоми. Вивчення української мови в рідній школі складалося з двох частин: оволодіння вимовою, граматикою та письмом (за відповідними підручниками) і читання текстів з букваря та читанок. Вивчалися також історія та географія України.

Спеціально розроблених програм з названих дисциплін, як правило, не було. Учителі здебільшого викладали навчальний матеріал за підручниками, деякі з них використовували додаткові матеріали з газет, журналів і календарів, що надходили до Канади з України - як західної, так і східної.

Проведений нами аналіз засвідчує, що в першій половині ХХ ст. українське шкільництво у США й Канаді характеризувалося браком кваліфікованих вчителів, відсутністю скоординованих програм навчання та підручників, належно обладнаних шкільних приміщень. Лише після Другої світової війни стан справ з кадрами і навчально-методичним забезпеченням рідномовного шкільництва значно поліпшився. Серед іммігрантів третьої хвилі виявилось чимало досвідчених учителів, які відразу прилучилися до розбудови рідномовного шкільництва на наукових організаційно-педагогічних засадах, стали активними подвижниками національної освіти й виховання діаспорних українців. Вони, по суті, започаткували новий етап розвитку рідномовного шкільництва в державах проживання українців і, розвиваючи традиції його фундаторів, надали шкільній

освіті системного характеру. Рідномовне шкільництво і надалі залишалось провідним чинником гальмування процесу асиміляції молодого покоління українців, передавання йому знань про Україну, розбудження у молоді любові й пошани до землі батьків, формування її національної свідомості, етнокультурної ідентичності, збереження рідної мови. Звідси випливає і його головне завдання – наповнити навчально-виховний процес змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру України. Проте найголовніше завдання рідних шкіл і шкіл українознавства полягало в тому, щоб «вितворити середовище, в якому розговірна мова учнів була б збагачена через її вживання для вияву індивідуальної творчості учнів, їх мовленнєвої культури» [511, с.11].

Завдяки зусиллям національно свідомої частини етнічної спільноти у 1953 р у США, наприклад, вже діяли такі загальноосвітні українські школи: 138 початкових (з них 28 цілоденних), 9 середніх (4 – для хлопців, 5 – для дівчат) і 2 вищі школи.

Для координації їх роботи у березні 1953р. в Нью-Йорку дванадцять організацій, які займалися рідномовним навчанням, провели перший шкільний з'їзд і створили при Українському Конгресовому Комітеті Америки (УККА) Шкільну Раду – громадську організацію, котра координує складання програм навчання, видання підручників, влаштовує щорічні звітні конференції вчителів, курси й семінари для підвищення професійного рівня педагогів, тобто сприяє методичному забезпеченню роботи шкіл українознавства, займається організацією національної освіти й виховання українських дітей. Тоді ж було визначено основною такою метою шкіл українознавства: «...американські українці мусять здержати українську мову і не сміють відриватися від культури своїх батьків, бо тільки тоді стануть повноцінними та корисними громадянами нової батьківщини та успішно включаться в її історичну місію на українському секторі» [додаток А].

Першим головою Шкільної Ради був Едвард Жарський (1953-1954 рр.; 1961-1977 рр.), його наступником — Володимир Калина (1954-1961 рр.), пізніше — Роман Дразньовський (1977-1983 рр.), а від 1983 року й дотепер – Євген Федоренко.

На основі аналізу джерельної бази маємо підстави стверджувати, що 1953-54 шкільний рік був переломним у системі рідномовного шкільництва США, бо під керівництвом Шкільної

Ради УККА провідні педагоги розробили шкільні навчальні програми та підручники. На їх основі Шкільна Рада підготувала і видала єдину шкільну документацію, навчальні плани та підручники, запровадила єдину систему навчання і виховання для всього українського шкільництва на теренах Америки. Унаслідок цього заіснувала відтоді 11-річна система з трьома ступенями навчання:

- нижчий ступінь – 1, 2, 3, 4 класи – 4 роки навчання,
- середній ступінь – 5, 6, 7, 8 класи – 4 роки навчання,
- вищий ступінь – 9, 10, 11 класи – 3 роки навчання.

Основними навчальними предметами у школах українознавства від початку їх заснування і донині є українська мова (читання, письмо, мовлення) у 1-6 класах, а у 7-11 класах, крім української мови та літератури, учні ще вивчають історію, географію та культуру України.

Починаючи з 1961-62 шкільного року, випуск учнів зі шкіл українознавства проводиться на основі Правильника іспиту зрілості, затвердженого і виданого Шкільною Радою УККА. До іспиту зрілості допускаються учні, які з позитивними оцінками закінчили вищий ступінь навчання (9, 10, 11 класи), подали свій життєпис, список прочитаної літератури і річні свідоцтва за останніх три класи.

У 1960-х роках поступово зміцнювалася навально-матеріальна база шкіл українознавства. Учителі почали використовувати нові шкільні підручники, історичні та географічні карти, прозівки, різні додаткові матеріали та посібники з мистецтва й культури, ширше застосовували звукозаписи, що сприяло кращому засвоєнню учнями програмового матеріалу, зокрема з української мови, читання. Упровадження нових методів і засобів навчання сприяло зростанню авторитету і поваги до шкіл українознавства, які все більше підтримували батьки, українські громадські організації та церковні парафії. Але з 1970-х років помічається зменшення кількості учнів у школах українознавства. Так, у 1975-76 навчальному році діяло 39 шкіл з 270 відділами — включаючи 4 садочки, 10 підготовчих класів, 15 двомовних класів. У них здобували освіту понад 3500 учнів [148, с.48].

Приблизно з такою ж кількістю учнів працювали школи українознавства і в наступних роках. Наведені факти – результат зменшення народжуваності серед українських американців,

асиміляційних та еміграційних / імміграційних процесів. Але у наступні десятиріччя число учнів стабілізувалося і складало в середньому 2500 учнів.

Шкільна рада підтримує постійний зв'язок з 35-ма школами українознавства, що нині входять до української шкільної системи у США. Більшість їх мають повні програми навчання — від садочка до 11-го класу, а чотири школи мають програми аж до 12-го класу. У 2002-03 навчальному році в них навчалося 2650 учнів і працювало 400 вчителів [570, с.56].

Школи українознавства поділяються на три ступені: нижчий, середній та вищий (4-4-4), охоплюючи учнів від 6 до 18 років життя. При деяких школах існують садочки та підготовчі класи, розраховані на школярів віком молодше 6 років. Навчання учні закінчують кінцевим іспитом (так званою матурою) перед комісією, призначеною управою шкільної ради. У деяких штатах випускникам визначають «кредити» за навчання української мови.

Шкільна рада УККА розробила програми навчання з кожного предмета. Навчальний матеріал у них розподіляється як у хронологічно-тематичній ділянці, так і в рамках часового планування лекції (уроку). Що ж стосується підручників, то їх список постійно наводиться у журналі «Рідна школа» [додаток Б]. Ці підручники рекомендовано використовувати як основні, але до них можна додавати й інші – як допоміжний матеріал. Крім того, у вищих класах (починаючи з 7-8) учні повинні прочитати обов'язкову художню літературу, яку рекомендує Шкільна Рада. На конференції директорів та інспекторів Шкільної Ради при УККА, яка відбулася у червні 1999 року, затверджено шкалу оцінок для визначення навчальних досягнень учнів [387]. Відповідно до неї оцінки можна вживати у словах і відсотках:

- відмінно – 95 –100% - Excellent
- дуже добре – 85-94% - Very good
- добре – 75-84% - Good
- задовільно – 65-74% - Satisfactory
- незадовільно – 0-64% - Unsatisfactory.

І все ж, незважаючи на значні зусилля української спільноти та Шкільної Ради, рідномовні освітні заклади відвідує тільки чверть дітей шкільного віку. На думку Є.Федоренка, стан українського шкільництва у США сьогодні незадовільний: «Є чимало причин

цього стану, але найважливіше те, що українознавчому шкільництву не приділяється належна увага з боку суспільно-громадських і церковних громад, а також батьків. При байдужому ставленні української громади українське шкільництво занепадатиме. Нашою метою є не лише втримати рідне шкільництво, але повсякчас поповнювати його учнями, пам'ятаючи неспростовану істину: місце української дитини в українській школі. Не забуваймо, що без школи втрачимо мову, без мови втрачимо молодь, а без молоді загубимося всі разом» [177, с.39].

Дослідник українського шкільництва у США В. Семілетко слушно зазначає, що «з плином часу, зміною історичних реалій освітня місія українських шкіл у США еволюціонувала від просвітництва через навчання письму у перших школах українознавства початку ХХ ст. до збереження етнічної ідентичності засобами мови навчання в школах, культивування окремих елементів культури, дотримання обрядовості в сучасних умовах. При цьому духовна місія – через українські школи і церкви виховати молодше покоління в любові до України і її народу – лишилася незмінною» [503, с.342].

Через школи українознавства у США перейшли тисячі української молоді, свідомої й гордої свого українського походження, такої, що береже українську мову й ніколи не зречеться своєї історії та культури. Понад 30 тисяч учнів вчилися у школах українознавства і понад 7 тисяч закінчили їх іспитом. Потреба в таких школах і сьогодні не зменшується.

Суттєвих змін у післявоєнний період зазнало й українське шкільництво в Канаді. Першим кроком у цьому напрямку стало заснування на початку 1950-х років курсів українознавства, які логічно доповнювали елементарну / початкову освіту, що її давали своїм випускникам рідні школи. Адаже впродовж семи чи восьми років навчання в рідній школі по 4 години в тиждень дитина не може опанувати «усю енциклопедію українознавства, що ледве чи можливо зробити в нормальних умовах в українському оточенні, де дитина від колиски чує українську мову» [18, с.48]. То ж продовжити своє навчання, розширити знання, набуті в елементарній школі, учні можуть на курсах українознавства, які працюють за програмою середньої школи і дають можливість своїм випускникам (матурантам) вступати до університетів, тобто здобувати вищу рідномовну освіту.

Навчальний план курсів розрахований на п'ять років (8-12 класи) і отже, збігався з терміном навчання в повній середній школі. До нього входили такі предмети, як релігія, українська мова, література, географія, історія України, музика, археологія, мистецтво. Програма з кожної дисципліни поділялась на п'ять циклів, що забезпечувало наступність і глибину засвоєння матеріалу, давало можливість педагогам урізноманітнювати й ускладнювати форми та методику занять, відповідно до досягнень світової педагогічної науки, широко використовувати наочність і технічні засоби навчання. Навчальний план курсів постійно вдосконалювався, змінювався. Так, у 1960 р. введено художнє читання, щоб пробудити в учнів зацікавлення красою слова та піднести культуру їх мовлення. Згодом він поповнився риторикою, мета якої – «підготувати студентів до самостійних виступів, допомогти дібрати відповідні теми, що дають нагоду пізнавати певні здобутки нашої культури, певні аспекти життя поза звичайними лекціями й книжковим матеріалом» [240, с. 16].

Перші курси українознавства ім. Г.Сковороди в 1951р. в Торонто відкрила відомий громадський діяч і педагог Олександра Копач. Згодом такі курси запрацювали в Едмонтоні, Вінніпегу, Саскатуні, Йорктоні та інших містах, де проживала значна частина молоді, яка хотіла здобути середню українознавчу освіту та продовжувати її в університетах, опановуючи курси української мови, пізніше – української літератури, історії України та інші українознавчі дисципліни.

Своєю плідною працею курси українознавства заслужили загальне визнання, адже вони випустили у світ чимало талановитих людей, які, здобувши університетську освіту, згодом працювали вчителями рідних шкіл і курсів українознавства, займалися науковою роботою, друкувалися на сторінках періодичних видань, чим сприяли розвитку української мови й поширенню її на теренах Канади.

Наступним кроком, який завершив формування в Канаді системи україномовної освіти, стало відкриття на початку 1950-х рр. українських дитячих садочків і світличок для дітей до 4-х років і класів передшкілля для 5-6-річних дітей. Національний напрям освіти й виховання передбачав вивчення таких українознавчих предметів, як мова, література, історія, географія, природознавство, культура (мистецтво).

Аналіз програм дошкілля засвідчує, що оволодіння рідною

мовою має тут передусім практичний характер. Вихованці світлички повинні вміти відповідати на прості запитання, що стосуються їх довкілля, описати малюнок, рахувати до десяти. Діти старшої групи мають самостійно розповісти казку, рахувати до двадцяти. У підготовчому класі вихованці мусять знати абетку, уміти писати окремі літери, розмовляти на легку тему, описати подію чи заняття, розказати складнішу казку, рахувати до п'ятдесяти. У багатий національно-духовний світ українського народу канадських українців вводять заняття з літератури. Вони знайомлять дітей з фольклором, віршами й оповіданнями Т. Шевченка, І. Франка, Л. Глібова, Лесі Українки, Н. Забіли, Р. Завадовича. Зазначимо при цьому, що програма передбачає ознайомлення дітей у перекладі українською мовою з творчістю інших народів. Вивчалися, зокрема, казки братів Грім, Андерсена та ін.

Суттєві зміни відбулися і в організаційно-методичному забезпеченні найбільш масового чинника рідномовної освіти – рідних шкіл, кількість яких із прибуттям національно свідомих і патріотично налаштованих іммігрантів третьої хвилі почала зростати. Створене в 1949 році Об'єднання українських педагогів Канади (ОУПК) розгорнуло цілеспрямовану роботу щодо спрямування діяльності рідних шкіл у єдине русло і на єдиній методичній основі. І таку платформу було знайдено: спільні для всіх українських освітніх закладів навчальні плани й програми українознавчих дисциплін. Управа ОУПК затвердила їх у квітні 1952 р. як єдині основоположні документи «для учителів, що працюють в українських вечірніх школах поза межами рідних земель» [393, с. 2].

Навчальний план чітко визначив статус і структуру рідних шкіл та організаційні засади навчального процесу в них. У цьому документі, зокрема, зазначалося: «Українські приватні вечірні школи в Канаді за своєю організаційною формою є одно-, дво- й більше класові без уваги на число відділів у даних школах.

Там, де працює один учитель і має під своєю опікою чотири а навіть п'ять чи шість відділів, ця школа є одно-класова, де працюють два вчителі, дво-класова, де три вчителі, трикласова і т.д.

У всіх українських приватних вечірніх школах нормальне шкільне зайняття відбувається вечірньою порою, два або три рази в тиждень. В декотрих, краще зорганізованих школах шкільна праця проходить навіть кожного вечора в тиждні» [393, с. 4].

Відповідно до типу рідних шкіл запропоновано навчальний

план з річним, місячним і тижневим розподілом годин. При умові, що навчання відбувається три рази на тиждень по дві години щоденно і навчальний рік починається 1 вересня, а закінчується 30 червня, рекомендувався такий набір українознавчих дисциплін і розподіл годин, який представлено в таблиці 1.8.

Як видно з навчального плану, на українську мову як предмет навчання відводилася найбільша кількість годин – 80. Збагаченню мови рідношкільників сприяло і те, що всі інші навчальні дисципліни також викладалися українською мовою, що, власне, й створило те середовище, яке сприяло вдосконаленню мовленнєвої культури учнів.

Таблиця 1.8.

| | | Навчальний план | | | | | | | | | | |
|-------------------|----------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | | Місяці | | | | | | | | | | |
| | Гиж-нево | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Тижні | | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 |
| Число годин | | 24 | 30 | 24 | 18 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 |
| Релігія | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 |
| Українська мова | 2 | 8 | 10 | 8 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 80 |
| Історія України | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 |
| Географія України | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 |
| Співи | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 40 |
| Разом | 6 | 24 | 30 | 24 | 18 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 |

Із загального обсягу 80 годин 8 виділялося на проведення у жовтні-травні щомісячних контрольних робіт, а решту – на опанування граматики, художніх творів, роботу з підручником та на вдосконалення стилістичних умінь.

Програмова комісія ОУПК запропонувала також розподіл годин за предметами в тижневому обсязі для одно-, дво- і трикласової школи. Навчання відбувається три рази на тиждень по дві години щоденно (див. табл.9.).

Таблиця 1.9.

| | | Навчальний план | | | | | | | |
|-------------------|--|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Відділи | | | | | | | |
| Предмети | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Релігія | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Українська мова | | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Історія України | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Географія України | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Співи | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Запропоновані ОУПК навчальний план та програми українознавчих дисциплін, як засвідчує аналіз джерельної бази, значно активізували діяльність учителів рідних шкіл, дали їм надійну науково-методичну основу для дальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема й навчання української мови.

На основі аналізу наукової літератури, статистичних даних і архівних джерел маємо підстави припускати, що організаційно-педагогічні заходи, до яких вдавалися організатори українського шкільництва в Канаді, загалом давали очікувані ними результати: в 50-60-70-х рр. кількість рідних шкіл і учнів у них зростала. Підтверджують цей процес статистичні дані, які ми подаємо в таблицях 1.10 та 1.11.

Таблиця 1.10.

Українські рідні школи в Канаді(станом на 01.12.1970)

[25, с.10].

| Провінції | Школи | Учні | Класи | Учителі |
|---------------------|-------|------|-------|---------|
| Онтаріо | 48 | 6323 | 295 | 238 |
| Манітоба | 24 | 1490 | 121 | 112 |
| Альберта | 13 | 741 | 61 | 57 |
| Квебек | 9 | 656 | 56 | 55 |
| Саскачеван | 6 | 323 | 30 | 27 |
| Британська Колумбія | 8 | 248 | 32 | 25 |
| Усього | 109 | 7087 | 595 | 164 |

Проте доводиться констатувати, що українське шкільництво в Канаді охоплює лише незначну частину дітей і молоді українського походження. Більшість батьків, і, отже, їх нащадків байдуже ставляться як до рідномовного шкільництва, так і до громадського життя загалом. Впливає на це, безперечно, і соціальна політика уряду та асиміляційні процеси, що з кожним десятиліттям набирають усе шир і більшого поширення.

Таблиця 1.11.

Українські рідні школи в Канаді (станом на 01.12.1976 р.)

[25, с.10].

| Провінції | Школи | Учні | Класи | Учителі |
|------------|-------|------|-------|---------|
| Онтаріо | 50 | 3652 | 299 | 282 |
| Манітоба | 25 | 1505 | 125 | 115 |
| Альберта | 15 | 831 | 68 | 62 |
| Квебек | 9 | 656 | 56 | 55 |
| Саскачеван | 7 | 341 | 32 | 29 |
| Б.Колумбія | 8 | 248 | 32 | 25 |
| Разом | 114 | 7233 | 612 | 568 |

Така ситуація, а, по суті, тенденція примусила передову частину етнічної спільноти українців у Канаді шукати виходу з неї. І, до її честі, його знайшла: державне шкільництво. Починаючи з 1940-х років, українські громадські організації знову розгорнули в провінціях, де проживає найбільше українців, наполегливу й послідовну боротьбу за введення української мови у початкові й середні школи, в коледжі й університети. Врешті-решт вони домоглися того, що в 50-60-х рр. українська мова як навчальний предмет (за вибором батьків) вивчалася в школах трьох західних провінцій – Альберти, Манітоби і Саскачевану, а з 1971 р. в цих провінціях відновлено двомовну українсько-англійську систему, яка діяла тут на початку століття. Динаміку їх розвитку засвідчують дані, наведені у таблицях 1.12., 1.13., 1.14.

Для порівняння: число студентів, що вивчали українську мову в середніх школах Саскачевану у 1960-61 р. було 620; у Саскачеванському університеті того самого шкільного року вивчало українську мову 225 студентів; у 1962-63р. у середніх школах – 893, в університеті – 205.

Якщо зважити на те, що в Альберті, згідно з переписом населення 1961 року, було понад 105.000 українців, наведена кількість студентів, звичайно, незадовільна.

Таблиця 1.12.

Стан вивчення української мови у державних школах провінції Саскачеван

[552, с.136].

| Рік | Класи | | | | Загальне число студентів |
|---------|-------|-----|-----|-----|--------------------------|
| | IX | X | XI | XII | |
| 1958-59 | 178 | 126 | 129 | 98 | 531 |
| 1961-62 | 270 | 192 | 130 | 102 | 694 |
| 1962-63 | 349 | 241 | 189 | 114 | 893 |

Таблиця 1.13.

Стан вивчення української мови в державних школах провінції Альберта

[552, с.137].

| | |
|---------|-------------------|
| 1959-60 | 406 (класи 12 12) |
| 1960-61 | 227 (класи 12 12) |
| 1961-62 | 237 (класи 12 12) |
| 1962-63 | 231 (класи 12 12) |
| 1963-64 | 445 (класи 12 12) |

Як бачимо з даних таблиці, кількість учнів, які вивчали українську мову в державних середніх школах Канади впродовж 50-60-х рр., стабільно зростала, але також охоплювала незначну частину українських школярів (див табл. 1.14).

Таблиця 1.14.
Стан двомовних українсько-англійських шкіл
в Альберті та Манітобі (1981р.)
[495, с.5].

| <i>Альберта</i> | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----------------------|-----|-----|-----|-----|----|----|----|---|-------|-------------|----------------|
| Рік науки | Число дітей у класах | | | | | | | | | Разом | | |
| | «П» | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Число дітей | Число учителів |
| 1974 | 101 | | | | | | | | | | 101 | |
| 1974-75 | 86 | 120 | | | | | | | | | 206 | |
| 1975-76 | 152 | 113 | 105 | | | | | | | | 370 | |
| 1976-77 | 116 | 135 | 101 | 99 | | | | | | | 451 | |
| 1977-78 | 152 | 148 | 127 | 86 | 93 | | | | | | 606 | |
| 1978-79 | 125 | 168 | 140 | 126 | 80 | 90 | | | | | 729 | |
| 1979-80 | 120 | 144 | 153 | 128 | 107 | 73 | 87 | | | | 812 | |
| 1980-81 | 185 | 159 | 170 | 137 | 112 | 94 | 74 | 67 | | | 998 | 48 |
| <i>Манітоба</i> | | | | | | | | | | | | |
| 1980-81 | 47 | 100 | 77 | | | | | | | | 224 | 10 |
| | 232 | 259 | 247 | 137 | 112 | 94 | 74 | 67 | | | 1.222 | 58 |

«П» означає передшкілля.

Дані таблиці засвідчують зростання кількості учнів у двомовних класах упродовж 1970-х рр. Такою ж ця тенденція залишалася і в наступні десятиліття, що підтверджують відомості, оприлюднені в бюлетені СКВОРи «Відгукніться» в 1993 р.: «Щораз більшого значення набирає державне двомовне навчання у західних провінціях: Альберті, Манітобі й Саскачевані. Програма добровільна. Вивчають не лише українську мову, але й деякі предмети, як релігію, суспільствознавство, мистецтво українською мовою. На сьогодні в Альберті користає із цієї програми біля 1,800 учнів, 1,000 в Манітобі, 700 у Саскачевані, та 2,000 в Онтаріо» [558, с.20].

У двомовних українсько-англійських школах навчання відбувається двома мовами, кожній з яких відводиться половина навчального часу впродовж шкільного дня. Українською мовою півдня ведеться викладання таких предметів, як українська мова, суспільствознавство, здоров'я, музика, мистецтво, фізичне

виховання і релігія (тільки в католицькій системі). Завдяки цьому учні українсько-англійських класів засвоюють мову і формально (на уроках української мови), і принагідно (на уроках інших предметів). Підрахунки засвідчують, що це дає українській мові 150 хвилин на день, 12,5 годин на тиждень і 475 годин на рік [495, с.5]. Безперечно, це занадто мало – навіть для того, щоб опанувати знання, уміння і навички, визначені тільки програмою з української мови, не кажучи вже про досконале володіння українською мовою та створення рідномовного середовища. Практика показує, що навіть у таких школах мовою спілкування поза класом залишається державна, якою користується більшість учителів та учнів. Щоправда, Міністерство освіти Саскачевану пропонує значно ширші можливості для участі в українських мовних програмах.

І все ж українсько-канадські педагоги переконані, що двомовна система проблеми навчання української мови в Канаді не вирішить. Необхідно змобілізувати всі зусилля для посилення дії системи українського шкільництва та вищих українознавчих студій. До речі, таку позицію підтверджують результати соціолінгвістичного моніторингу з проблем мови, проведеного відділом «Мова як українознавство» Науково-дослідного інституту МОН України [522].

Аналіз результатів анкетування канадських респондентів показав, що:

- члени української діаспори відвідували недільні та вечірні школи (50%), україномовні класи в загальноосвітніх школах (35%), факультети в університетах (15%);
- діти наших земляків за кордоном навчаються або навчалися в українських недільних або вечірніх школах (31%), україно-англійських (двомовних) класах (25%), україномовних класах громадських шкіл (19%), факультетах в університетах (13%) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6%), не навчалися в жодному з вищезгаданих - (6%) [194, с.351-352].

У контексті тих же процесів, які відбувалися у США та Канаді з початку 1950-х років, розвивалося українське шкільництво і в Австралії як невід'ємна складова української діаспори в цій країні і важливий чинник збереження її етнокультурної самобутності.

Зародження його припадає на кінець 40-х років, коли в таборах для переселенців (Бонегілля, Батгерст, Скайвіл, Чулора) були відкриті перші рідномовні школи українців. Ініціаторами їх створення стали найбільш свідомі батьки, які прагнули дати своїм дітям знання рідної мови, ввести їх у духовний світ українського народу, та вчителі-іммігранти, покликанням яких було «на сторожі своїх дітей поставити Рідне слово» [566, с.697].

Після розселення українських іммігрантів до більших і менших міст та містечок рідні школи почали працювати за більш чіткою і узгодженою структурою та програмою навчання. На 1950-ті роки припадають цілеспрямовані зусилля етнічних громад щодо створення єдиної системи українського шкільництва в цій країні. На думку Т.Сліпецької, шкільна система й навчальний процес в українських школах Австралії сформувалися досить оригінально, враховуючи досвід України та вплив австралійської шкільної системи, а також особливості української діаспори в Австралії. Вони перейшли різні стадії розвитку: від імпровізації (1951) до стрункої організації та створення українсько-австралійської освітньої моделі. До 1959 р. школи були семирічними, а від 1960 р., після ухвали Другого вчительського з'їзду, навчання було продовжено на два роки, і їх названо школами українознавства. У деяких стейтах відкрилися педагогічні школи, випускники яких поповнили ряди вчителів. Згодом школи стали десятирічними. Коли австралійські міністерства освіти в трьох стейтах (Південна Австралія, НПВ і Вікторія) у 1973-75 роках визнали українську мову предметом до матури, там організовано відповідні матуральні курси [518, с.570].

За даними дослідження, першою школою українців в Австралії стала Українська братська школа ім. А.Шептицького в Мельборні. 28 липня 1951 р. тут розпочалося навчання у двох класах із 30 учнями [598, с.21]. Крім неї, у тому ж році було організовано ще понад 20 шкіл у різних місцевостях стейту [35, с. 16].

Заняття в більшості українських шкіл відбуваються щосуботи від 9-ї години ранку до першої або другої пополудні. Крім вивчення рідної мови, літератури, історії, географії та культури України, організовано навчання релігії (для католиків і православних) та співу. При деяких школах ведуться заняття з танців і гри на бандурі.

За даними шкільних рад, стан українського шкільництва в Австралії на кінець 1955р. був такий (див. табл.1.15).

Таблиця 1.15.

Стан українського шкільництва в Австралії (1955)

[35, с.728].

| Стейти | Кількість шкіл | Учителів | Учнів |
|--------------------|----------------|----------|-------|
| Вікторія | 17 | 22 | 497 |
| НП Велс | 6 | 22 | 493 |
| Південна Австралія | 4 | 15 | 348 |
| Західна Австралія | 7 | 10 | 140 |
| Квінсленд | 3 | 2 | 92 |
| Канберра | 1 | 1 | 24 |
| Тасманія | 1 | 1 | 10 |
| Усього | 39 | 73 | 1604 |

Цей процес поставив на порядок денний питання про створення єдиного об'єднуючого і керуючого центру українським шкільництвом в Австралії.

Наприкінці 1956р. на Першому учительському з'їзді було обрано Українську Центральну Шкільну Раду в Австралії (УЦШР), головою якої став Д.Нитченко.

УЦШР, як засвідчує аналіз джерельної бази, розгорнула активну організаційну, методичну та пропагандистську роботу з метою розширення мережі рідномовної шкільної системи та підвищення рівня навчання, започаткувала видання до газети «Вільна Думка» місячного додатка для учнів «Дитяче слово». Ця діяльність принесла позитивні результати, і стан шкільництва на час Другого учительського з'їзду виглядав так, як представлено у таблиці 1.16.

Таблиця 1.16.

Стан українського шкільництва в Австралії (1959 р.)

[35, с.728].

| Стейти | Кількість шкіл | Учителів | Учнів |
|--------------------|----------------|----------|-------|
| Вікторія | 25 | 43 | 891 |
| НП Велс | 15 | 29 | 557 |
| Південна Австралія | 2 | 13 | 321 |
| Західна Австралія | 2 | 13 | 103 |
| Квінсленд | 2 | 7 | 143 |
| Канберра | 1 | 5 | 29 |
| Тасманія | 2 | 2 | 28 |
| Усього | 49 | 117 | 2072 |

Дані таблиці засвідчують помітне зростання кількості рідних шкіл, учителів та учнів у них лише в стейтах Вікторія та Новий Південний Велс (НПВелс). В інших стейтах через об'єднання шкіл кількість їх скоротилася, зменшилося відповідно, й число учителів.

Другий учительський з'їзд (1959р.) затвердив для рідних шкіл новий навчальний план, що передбачав збільшення навчальних годин у всіх класах: перші три класи – 3 год., четвертий – 4, старші класи – 5 год. навчання щосуботи. Прийнято ухвалу про відкриття в 1960 році на базі сьомих класів дворічних шкіл українознавства та перейменування додатку до «Вільної Думки» на «Юнацький Світ».

Третій учительський з'їзд (1962р.) прийняв рішення про організацію дворічних педагогічних шкіл, уніфікацію підручників і відокремлення стейтової Шкільної Ради Вікторії від УЦШР у самостійну структуру. Відповідно до ухвал з'їзду УЦШР зосередила свою діяльність на навчально-методичній роботі – удосконаленні навчальних програм та підготовці навчальних матеріалів для вчителів і учнів. Було видано словник до читанок для 1-4 класів і читанку для другого року навчання «Волошки» М.Дейко, «Збірник матеріалів для переказів» Д.Соловія, програму з української мови і літератури для шкіл українознавства, підготовлену Т.Бабій.

Розвиток українського шкільництва в Австралії на початку 1960-х років висвітлює таблиця 1.17.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що відкриття педагогічних шкіл і курсів зумовлене гострою потребою рідномовного шкільництва у кваліфікованих учительських кадрах. У них викладалися такі предмети: українська мова та література, педагогіка, історія педагогіки, дидактика, психологія і релігія. Курс навчання тривав два роки. Після закінчення курсу і дворічної практики випускники одержують диплом учителя молодших класів [245, с.585].

Для полегшення праці молодих учителів, випускників українських педагогічних шкіл, розпочато друкування конспектів і допоміжних матеріалів з різних предметів в «Інформативно-методичному листку» УЦШР.

Головною проблемою українського шкільництва в 1970-их – 1980-их роках стало зменшення кількості учнів, викликане рядом факторів у житті самої діаспори: розпорошення по Австралії, змішані подружжя, асиміляція.

Таблиця 1.17.

Стан українського шкільництва в Австралії

[35, с.728].

| Стейти | 1963 рік | | | 1964 рік | | | 1965 рік | | |
|--------------------|----------|---------|------|----------|---------|------|----------|---------|------|
| | Школи | Учителі | Учні | Школи | Учителі | Учні | Школи | Учителі | Учні |
| Вікторія | 16 | 45 | 703 | 18 | 47 | 736 | 19 | 62 | 726 |
| НП Велс | 13 | 33 | 489 | 12 | 34 | 472 | 12 | 35 | 480 |
| Південна Австралія | 1 | 21 | 337 | 1 | 20 | 353 | 1 | 20 | 359 |
| Західна Австралія | 2 | 10 | 96 | 2 | 9 | 88 | 2 | 10 | 79 |
| Квінсленд | 2 | 13 | 91 | 2 | 12 | 82 | 2 | 8 | 79 |
| Канберра | 1 | 3 | 13 | 1 | 3 | 18 | 1 | 2 | 29 |
| Тасманія | | | | 2 | 2 | 26 | 1 | 1 | 17 |
| Усього | 35 | 125 | 1729 | 38 | 127 | 1775 | 38 | 138 | 1769 |

Стан рідномовного шкільництва українців в Австралії, як засвідчують дані таблиці 1.18 в цей період виглядав наступним чином.

Таблиця 1.18.

Стан українського шкільництва в Австралії

(1975-1982 рр.)

[220, с.18].

| Рік | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Школи | 22 | 18 | 18 | 18 | 17 | 19 | 17 | 17 |
| Учителі | 150 | 154 | 160 | 161 | 162 | 169 | 163 | 167 |
| Учні | 1122 | 1130 | 1121 | 1144 | 1072 | 1076 | 1067 | 1066 |

Наведені в таблиці дані показують, що з кожним роком кількість учнів у школах українознавства зменшувалася. У 1973 році було 1341 дітей, а в 1980 році — 1076. «Це зменшення числа учнів, - на думку Б.Коваленко, - можна пояснити тим, що якийсь відсоток після закінчення 7-ої класи замість продовжувати навчання в Школі Українознавства, залишає школу та йде до школи модерних мов, де продовжує навчання мови і літератури аж до матрикуляційного іспиту. Деякі учні готуються до матури при рідних школах. Відрадным явищем є щорічне поповнення дитячих садків. Це вже випускники наших шкіл приводять до школи своїх дітей» [220, с.18].

Соціологічне дослідження, проведене в кінці 1980-х рр., виявило однаковість думок учнів і вчителів щодо мети української освіти в Австралії намагатися розвивати знання

української мови та виховувати українську свідомість. Розуміючи значення українських шкіл у збереженні себе як етнічної групи, українці відкривали такі школи скрізь, де поселялися.

Проте чисельність українських шкіл і учнів, що в них навчалися, зазнавала змін. Так, у Новому Південному Вельсі в 1975 р. налічувалося 10 шкіл, які відвідувало 336 учнів. До 1987 р. число шкіл скоротилося тут до 5 при тому, що кількість учнів майже не змінилася (317 осіб). У цілому в 1987 р. у всіх штатах Австралії діяло 14 українських шкіл, в яких навчалося близько 1 тис. учнів. У 1991 р. в 15 українських суботніх школах Австралії здобувало українознавчу освіту 760 учнів, а в 1997 р. у 12 школах навчалося 450 учнів і працювало 79 учителів.

Діючі нині школи мають 12 відділів – садок, дошкілля, 1-7-ї класи і три курси українознавства. При деяких школах, залежно від потреби і можливостей, існують два курси педагогічної школи, які виховують молодих учителів. При більших школах працюють так звані англомовні класи для дітей, які взагалі не володіють українською мовою. Садочки існують тільки при школах. Одним із найважливіших наслідків політики багатокультурності для українців стало те, що українська мова була визнана матрикуляційною, тобто визнана предметом вступного іспиту до вищих навчальних закладів.

Оскільки рівень знання учнями цих шкіл української мови залишається найголовнішою проблемою, вчителі, щоб його підняти, вживають у класі тільки українську мову (навіть при наявності учнів з її недостатніми знаннями), присвячують більше уваги розмовній мові учнів, застосовуючи при цьому дискусії, доповіді, діалоги, декламування віршів, виправлення учнями власних помилок та ін.

Аналізуючи ці процеси, українські педагоги в Австралії вели пошуки таких моделей організації навчання української мови і предметів українознавства, а в зв'язку з цим і шкільної системи, які б забезпечували їх високий рівень та ефективність, досягнення виховної мети.

На думку Т. Сліпецької, українське шкільництво в Австралії протягом свого існування відіграло ключову роль у національному вихованні молоді. Як мало котра інша спільнота, малочисельна українська діаспора в Австралії доклала надзвичайних зусиль, щоб зберегти українську мову, культуру та ідентичність. Це визнають

інші національні групи та австралійські державні й громадські кола [518, с.571].

Ретроспективний аналіз наукової літератури засвідчує, що у Великобританії питання україномовного навчання і виховання дітей постало з початком виникнення українських організацій. Дослідники стверджують, що серед українців післявоєнної хвилі було відносно мало осіб із середньою або вищою освітою, оскільки британська влада, проводячи політику якнайшвидшої асиміляції усіх жителів країни в британське суспільство, не допускала високоосвічених поселенців, особливо з таборів переміщених осіб [161, с. 167]. Рідко хто з новоприбулих емігрантів думав відразу про продовження освіти, більшість докладала зусиль для вивчення англійської мови, необхідної для працевлаштування та забезпечення життєвих потреб. Однак, з огляду на високу національну свідомість української еміграції, батьки прагнули, щоб їхні діти, пристосовуючись до життя в британському середовищі, не забували української мови, зберігали власну національну самобутність. Тому і виникла необхідність створення українських освітніх установ, які б виконували саме такі завдання. Як наголошує Ю. Покальчук, школи українознавства «постали як необхідність українських батьків – свідомих свого походження, патріотично настроєних – дати своїм дітям максимально можливе в умовах Британії українське виховання, прищепити їм, окрім знання мови, і любов до України, культури й історії рідного краю» [361, с. 47].

Перша у Великобританії школа українознавства відкрита 1953 р. у Стенфордї. Згодом подібні школи було організовано в інших українських осередках – у Бредфордї, Лондонї, Манчестерї, Берї, Ноттінгемї, Единбурзі, Лестерї, Глостерї, Рочдейлі тощо [4, с. 7]. Заняття в них відбувалися в суботу чи неділю (або і в суботу, і в неділю) з 15.00 до 17.00.

Для координації освітньої роботи, з'ясування і хоча б часткового подолання навчальних проблем, при Централї СУБ у 1955 р. було організовано Спільку українських учителів і виховників Великобританії (СУУВ), яка активно функціонує і нині. Вона координує роботу українських навчальних закладів, подекуди заручаючись урядовою підтримкою. При спільці діє інспекторат шкіл, відбуваються методологічні семінари, показові лекції для учителів. СУУВ забезпечує видання щомісячної учительської сторінки «Логос» у тижневику «Українська Думка».

У розвитку шкіл українознавства у Великобританії дослідники виділяють три головних періоди:

- 1953 – початок 60-х років – «експериментальний» (діяло 20 шкіл, у яких навчалося 320 учнів, і 7 дитсадків, де перебувало 200 дітей);
- 1964–1968 роки – період найвищого розвитку, коли школи поповнили нові покоління, діти українців, народжені в Англії. Зважаючи на чисельність українознавчих шкіл, уряд Великобританії ввів екзамен з української мови O-level (середній рівень освіти), який учні складали в 16-річному віці і який мав важливе значення під час вступу до університету (існувало 44–46 шкіл з 2 830 учнями та 10–15 дитсадків з 150 дітьми. У них працювало понад 200 учителів та 25 виховників);
- 1970–1987 роки – період спаду (залишилося 14 шкіл, в яких навчалося 350 дітей) [282, с. 387].

Наприкінці 1980-х років діти третього покоління стали досягати шкільного віку, і число шкіл та учнів знову почало зростати: у 1990 р. було 16 шкіл, 72 вчителі та 450 учнів. Більшість теперішніх учителів є випускниками шкіл українознавства.

Нині на території Великобританії функціонує 10 шкіл українознавства, однак лише у чотирьох з них діти навчаються до 10-го класу (кінцевий рівень шкільної системи СУУВ). Найвідомішими є школи українознавства ім. Св. Марії у Лондоні та ім. Т. Шевченка в Манчестері. Закінчуючи ці навчальні заклади, учні здобувають системні знання з української мови, літератури, географії, історії та народознавства, тобто цілісні знання про Україну і українців.

Як правило, навчання в українських школах триває 8 років - передшкілля і 7 класів. З четвертого класу, крім уроків мови, проводяться заняття з географії та історії України. При багатьох школах існують садочки для дітей 3-5 років. У більших громадах, за наявності кваліфікованих учителів, навчання продовжується й у 8-10 класах. Після складання іспитів учні отримують посвідчення про закінчення школи українською та англійською мовами.

В англійських школах переважно є два рівні іспитів на закінчення середньої освіти - рівень «О» і рівень «А». З останнього треба здати іспити, щоб бути прийнятим до університету. З 1964 року при іспитах на рівні «О» Міністерство освіти дозволило

складати іспит з української мови [390].

Результати аналізу дають підстави констатувати, що нинішня мовна ситуація значно ускладнила працю вчителів шкіл українознавства: вони змушені шукати сучасні технології навчання, які б викликали в учнів бажання вивчати українську мову та інші українознавчі предмети, забезпечували належний рівень їхніх лінгвістичних знань.

Частково ситуацію може змінити дієва допомога України і співпраця з навчальними та науковими закладами діаспори й України. З цього приводу секретар СУУВ М. Савдик зазначає: «Ми повинні подумати разом над виданням спеціальних підручників з новими текстами, дизайном, граматичними і мовними вправами, словничком. По можливості розробити матеріали за новітніми технологіями навчального процесу, щоб можна було осучаснити методи навчання, а діти українських шкіл на поселеннях могли користуватися матеріалами не менш вартісними, ніж в англійських школах» [499, с. 306].

Аналіз розвитку рідномовного шкільництва у Великобританії дає підстави стверджувати, що школи українознавства сприяли національному самозбереженню та організаційному зміцненню спільноти, отже, й поширенню української мови в цій країні.

Та все ж головною проблемою українознавчого шкільництва на сучасному етапі є невпинне зменшення кількості учнів, викликане кількома факторами: спад народжуваності серед українських сімей, зростання чисельності змішаних подружжів, асиміляція, поширення серед нової генерації українських британців утилітарної ментальності.

Отже, належний рівень діяльності українського шкільництва як провідного чинника вивчення української мови в Австралії, Великобританії, США і Канаді забезпечується врахуванням специфіки середовища, щирим зацікавленням українською мовою дітей та батьків, а водночас добре продуманою шкільною системою, відповідно дібраними програмами і методами навчання, підручниками, складеними з урахуванням сьогоденних потреб, сучасними дидактичними посібниками та кваліфікованими педагогічними кадрами.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ДІАСПОРІ

2.1. Особливості функціонування рідної / української мови українців у поліетнічному середовищі

Провідним чинником, який сприяє насамперед збереженню, а, отже, і розвитку етнічної спільноти українців у діаспорі, є рідна мова. Визначаючи її націотворчу функцію, І.Огієнко стверджував: «Мова - це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова, як певний орган культури, традицій. ... І поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорозиться поміж другим народом» [573, с.16-17].

Зважаючи на поліфункціональність мови, її націодержавотворчу роль, видатний мовознавець ХХ ст. Ю.Шевельов писав, що питання мови не зводиться виключно до внутрішнього розвитку мови, оскільки охоплює набагато ширше коло проблем. Найголовнішою з них є проблема вживання мови як засобу писемного й усного спілкування: хто її вживає, в якій функції і які є юридичні, політичні та суспільні можливості чи обмеження того вжитку. За його спостереженнями, в одномовних країнах ці проблеми з суто мовознавчого погляду не мають особливої ваги. Мовою тих країн просто користуються в усіх тих функціях, що актуальні в даному оточенні [611, с.7].

У той же час зовсім інша ситуація (і це підтверджують результати нашого дослідження) у дво- чи багатомовних суспільствах. На авторитетну думку вченого, «тут мовець у кожному окремому випадку має вибрати, котрої з відомих мов йому

ужити. Вибір зумовлюють юридичні, політичні, історичні, етнічні та інші чинники. А особливо, коли – як у випадку української мови – більшість (українців) перебуває під владою меншости чи меншостей (наприклад, між двома світовими війнами: росіян, поляків, румунів і чехів та словаків), мовне питання неминуче перестає бути тільки лінгвістичним питанням, чи, ліпше сказати, безпосередньо лінгвістичним, а стає також – і та часто насамперед – питанням політичним, соціальним і культурним» [611, с.7].

Особливого значення набуває мова у діаспорі, оскільки вона є одним з основних об'єктивних чинників її формування та життєдіяльності з одного боку, та її національною ознакою – з іншого. Мова – це утворення і загальне надбання представників конкретної національної спільноти, вона наділена властивістю з'єднувати їх у єдине утворення й одночасно виділяє це утворення серед інших» [30, с.219].

Але компонентом національного духу, національної свідомості (отже, творцем й оберегом нації) мова стає у тому випадку, коли вона сприймається суб'єктами як «рідна» мова і припускає спілкування цією мовою всього населення, що визнає себе єдиною національною спільнотою. Тому формування мовної свідомості особистості, її національної самосвідомості виступає неодмінною умовою буття етнічної спільноти, важливою складовою її життєдіяльності. Надзвичайно гостра дана проблема для зарубіжних українців, оскільки статус їх у країнах поселення різний – «тут є і емігранти з різним стажем, і уродженці цих держав. Особливість української діаспорної спільноти – це її двоїстий психологічний і суспільно-політичний, а навіть і культурний характер. Лояльність до країн поселення, впливи нового соціального оточення, нові громадські надбання, соціально-економічна інтеграція і тому подібне створили окремий соціологічно-психологічний тип українця; в окремих випадках навіть гібридний» [217, с.53].

З цією проблемою зустрілися вже перші українські переселенці, які прибули на північноамериканський континент. Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що на «тлі мови відразу виринули серед українських іммігрантів певні почування відрубності, наприклад від американців, ірландців, мадярів і німців. Українці-католики, що з браку своїх церков приставали до римо-католицьких, скоро від них відступали, бо через мову не відчували в них тих релігійних почувань, по котрі вони до тих церков прийшли.

Трохи довший був процес з виробленням почуття відрубності від тих церков і наших організацій, що вживали мов, зближеної до української, отже польської, московської й словацької. Усе ж таки, як наших людей набралось більше, то з часом за мову зчинялися сварки в спільних католицьких церквах» [386, с.304].

Дослідження показують, що услід за конфліктом про мову пішли конфлікти за набагато важливіші справи. З мовою, як відомо, пов'язане національне почуття. З пошанування мови як засобу громадських відносин з часом серед людей, які її вживають, виробляється почуття національне. Однак «нове національне почуття не на руку тим, котрих мову вживали досі як загальну мову. Ось чому проти вживання української мови стали виступати з одного боку, поляки, а, з другого боку, москалі. Одні й другі старалися заперечити українцям вживання їх мови, заперечуючи при тому існування відрубної української мови й відрубної української національності» [386, с.304].

Слід зазначити, що таку ж позицію, але вже у сфері соціально-економічній та політично-державній, займали правлячі кола країн поселення до тих українців, які ще не мали української національної свідомості. «Коли перші українські іммігранти прибули до берегів Америки й імміграційні урядники спитали їх, якої вони народності, то тільки винятковий емігрант знав, як на це питання відповісти. Українцем не називав себе майже ніхто. Найкращою відповіддю була ще назва «русин» або «руснак», бо вона зазначувала ще хоч відрубність від усіх сусідів, головню словаків, поляків і москалів. Часто на це питання вони відповідали, стараючися закрити своє національне походження, отже представляли себе за москалів і поляків. Деколи подавали назву свого віросповідання, деколи назву держави» [386, с.307].

І лише під час перепису 1930 р. українці у США почали вказувати свою справжню національність. Складність поліетнічної ідентичності іммігрантів зумовлювалася ще й особливостями імміграційної політики США в цей період. Українсько-американський дослідник Р.Ільницький, проаналізувавши дії американських урядових кіл, виокремив три етапи систематичного заселення території США емігрантами з Європи. За його даними, українці почали прибувати до чужої країни в найскладніші часи, оскільки 1882-1917 рр. були періодом селекції, коли до Америки прибували люди, які культурно, расово або соціально вважалися в цій країні менше вартісними, а від

1917 р. і дотепер – це час обмежень. Спочатку був заборонений в'їзд неписьменним, а з 1921 р. запроваджено т. зв. «систему квот». Її вістря спрямоване проти романських і слов'янських народів, а також проти євреїв. «Система квот» з 1921 р. була продумана так, що 35,6% іммігрантів могли приїжджати з північно-західної Європи і тільки 12,3% - з південно-східної.

Проте і цей закон не сподобався англійцям, бо він давав завеликі контингенти для німців та ірландців, і тому його кілька разів змінювано. Зрештою було скорочено квоти для німців та ірландців на 50% і на стільки ж збільшено квоту англійську. На підставі того самого закону до США не може приїжджати більше як 150 тисяч іммігрантів щорічно.

Та все таки, незважаючи на спроби терору та імміграційні обмеження, неанглосаксонські етнічні групи закріпилися в Америці і є важливою складовою частиною американського народу [184, с.22].

У цих складних умовах утверджують себе в американському суспільстві й іммігранти з українських земель, зазнаючи щораз потужнішого тиску асиміляційних процесів, впливу англомовного середовища, що призводить до звуження сфери вживання української мови, оскільки зменшується число її носіїв.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що у міжвоєнний період, зокрема у 1930-ті роки, проблема «мовного винародовлення» у країнах північноамериканського континенту набула особливої гостроти. Дошукуючись причин цього явища, Ф.Луців прийшов до висновку, що виною всьому є «мовна експансія» англійців, яка продовжується далі всіма методами. Застосовують її не тільки англійці, але всі англомовні народи: австралійці, новозеландці, канадійці, американці й ін.

Українська еміграція на північноамериканському континенті підпадає англізації з боку канадців та американців. Останні взяли до масової «американізації» своїх імміграційних етнічних груп із великим завзяттям.

Виходячи з «американської точки зору», правлячі кола США почали масову американізацію з чисто захисних причин [273, с.205].

Для підтвердження своїх думок автор використовує ґрунтовний аналіз поглядів американських учених Г.Файрхільда, Ф.Келлора та І.Бовмана, які стверджують, що «іммігранти не можуть при звичайтися до американського способу життя», ворогують між собою, не знають англійської мови і тим створюють більше проблем

суспільству, аніж розв'язують їх. Найвагомішою причиною, яка заважає американізації, на думку її прихильників, є те, що іммігранти «стали наслідувати справжніх американців». Виявляється, що «чужинець, як тільки перейде на бік «американців», звичайно занедбує все своє рідне... Дуже-дуже рідко буває, щоб він цікавився справами нації, з якої сам вийшов, і нації, серед якої проживає. Звичайно, справи останньої перемагають, хоч би з тієї простої причини, що він живе серед неї».

Далі І.Бовман нарікає, що «чужинецькі групи живуть тільки штучним життям, стало вживають своєї рідної мови, мають свої часописи, провадять свої окремі організації і, що найгірше, стають легковірною жертвою всяких партійних «босів» (провідників)» [273, с.206].

Власне, саме тому правлячі кола США й почали американізацію через просвіту, навчання англійської мови, оскільки «це засіб зробити його добрим горожанином держави». Стурбований таким розвитком подій, Ф.Луців наполягає на тому, що український емігрант, щоб не піддатися цілковитій американізації, яка з усіх сторін насувається на нього, щоб рятуватися, він мусить насамперед мати свої рідні школи, свої організації і найголовніше — вживати вдома тільки своєї рідної мови. «Це одне, що могло б урятувати нашу еміграцію від неминучої американізації», - робить висновок автор статті [273, с.207].

Та найбільше його хвилює незадовільний стан навчання української мови в рідних школах, низький професійний рівень їх учителів, байдужість громадських організацій до стану української мови. І все ж вихід із цієї ситуації, на його думку, безперечно, є. Ф.Луців переконаний, що українці мають повне право, гарантоване конституцією країни, вчитися рідної мови своїх батьків. Для цього треба подбати про добрі українські школи, відповідні вчительські кадри. І найголовніше «вибити собі з голови, що можна бути добрим українським патріотом, не знаючи української мови» [273, с.208-210].

Асиміляторська політика уряду США – політика «мельтінг – пату», особливо у 20-х – на початку 30-х рр., спробувала знайти собі ґрунт і в сусідній Канаді, де після «чорного року двомовного шкільництва» степових провінцій (так називали 1916 р. – рік скасування українсько-англійських шкіл – С.Р.) було заборонено навчання української мови та інших мов у публічних школах. Тут ряд соціологів навіть із задоволенням говорили про «прогресивні

асиміляційні процеси та осяги». Дехто навіть пробував назвати асиміляцію більш шляхетним і патріотичним поняттям «канадіянізація», але нові іммігранти і, зокрема, українці вкладали в канадіянізацію зовсім інший зміст, а асиміляцію таки вважали дегенерацією. «На місце асиміляції, - зазначає М.Марунчак, - все більше і більше приходила етнічна ідентифікація в усій ширині, включно з її національними характеристиками, як мова, звичаї, мистецтво, література, історія» [284, с.461]. Та доки поняття етнічної ідентифікації знайшло визнання в офіційних колах Канади, асиміляційний тиск завдав їй суттєвої шкоди, насамперед у мовній сфері. Це підтверджують дані перепису населення в Канаді, які ми подаємо у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Українська материнська мова у переписах та українська імміграція до Канади (період 1921 – 1981)

[302, с.11].

| Рік | Українська материнська мова | Зміна у період | | Імміграція (достосов.) |
|------|-----------------------------|----------------|---------|------------------------|
| | | число | процент | |
| 1981 | 292.260 | 10.200 | - 3.6 | даних нема |
| 1976 | 282.060 | - 27.830 | - 9.0 | |
| 1971 | 309.890 | - 51.606 | - 14.3 | 2.215 |
| 1961 | 361.496 | 9.173 | 2.6 | 11.431 |
| 1951 | 352.323 | 39.050 | 12.5 | 26.877 |
| 1941 | 313.323 | 60.471 | 23.9 | 7.984 |
| 1931 | 252.802 | непевне | непевне | 59.099 |
| 1921 | 85.657 | | | |

Дані таблиці засвідчують виразний зв'язок між кількістю іммігрантів українців і кількістю осіб, що визнали українську материнську мову. Іммігранти зголошували не тільки свою українську рідну мову для себе (реалізовану ще в Україні), але і для своїх дітей, народжених у Канаді, які виростили з українською рідною мовою. Інформація про українську еміграцію до Канади існує з 1891 року, а про українську материнську мову населення тільки з 1921 року. Материнська мова стосується тих осіб, яких їхні матері навчили української мови першою в дитинстві і які цю мову й досі пам'ятають. Підтверджують незворотній вплив асиміляційних процесів і дані перепису про домашню мову, тобто мову, яку вживають вдома у щоденному житті (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

**Українська домашня мова в Канаді
за провінціями й числом осіб (1971 і 1981)**

[303, с.22].

| Провінція | 1981 | 1971 | Зміна у періоді | |
|----------------|--------|---------|-----------------|-----------------|
| | | | 1971 число | 1981 процент |
| Атлантійські | 145 | 270 | -125 | -46.3 |
| Квебек | 5.810 | 8.240 | -2.430 | -29.5 |
| Онтаріо | 32.855 | 45.100 | -12.245 | -27.2 |
| Манітоба | 19.315 | 33.950 | -14.635 | -43.1 |
| Саскачеван | 14.315 | 24.865 | -10.550 | -42.4 |
| Альберта | 17.315 | 27.240 | -9.925 | -36.4 |
| Брит. Колумбія | 4.770 | 5.045 | -275 | -5.4 |
| Канада | 94.565 | 144.760 | -50.195 | -34.7 |

Таблиця 2.3.

Українська материнська мова за провінціями, 1961 р.

[284; с.462].

| | Усіх українців | Материнська мова | | | |
|-----------------------------------|-------------------|------------------|------------|------------|-------|
| | | українська | англійська | французька | інша |
| Манітоба | 105.372 | 73.349 | 30.894 | 136 | 913 |
| Саскачеван | 78.851 | 57.018 | 21.152 | 26 | 655 |
| Альберта | 105.000 | 71.804 | 33.111 | 77 | 931 |
| Прерійні провінції в цілому | 290.146 | 202.171 | 85.157 | 239 | 2.759 |
| Онтаріо | 127.911 | 74.105 | 50.575 | 403 | 2.828 |
| Б. Колумбія | 35.640 | 15.611 | 19.321 | 34 | 674 |
| Квебек | 16.588 | 11.665 | 3.527 | 939 | 457 |
| Морські провінції | 2.349 | 883 | 1.429 | 6 | 31 |
| Північні території | 703 | 317 | 373 | 4 | 9 |
| Канада в цілому | 473.337 | 304.752 | 160.382 | 1.625 | 6.578 |

У контексті нашого дослідження вартими уваги є дані перепису, які засвідчують вплив мішаних подруж (а це третя, за даними досліджень, причина асиміляції) на мовні процеси в середовищі української діаспори в Канаді. Для аналізу використано результати перепису 1961 року, оскільки під час наступних переписів ці показники в його програму вже не входили. У

таблиці 2.3 подаємо дані про материнську (рідну) мову канадських українців у різних провінціях держави в 1961 році.

З даних таблиці випливає, що українці-канадці втрачають свою материнську мову найбільше у морських провінціях (60.8%), потім – у Британській Колумбії (54.2%) і, нарешті, в Онтаріо (39.6%). У прерійних провінціях не говорить мовою батьків 30.3% українського населення. Найбільше зберегли українську мову в провінціях Саскачеван (72.3%) та Квебек (70.3%), далі йдуть Манітоба (69.6%) й Альберта з 67.8%.

Звертаємо увагу на цікаві два моменти у цій статистиці. Очевидно, що українська мова у прерійних провінціях зберігається передусім завдяки блоковому поселенню її носіїв, а якщо йдеться про Квебек, то на збереження розмовної української мови в родинах впливають правдоподібно емансипаційні процеси французького населення тієї провінції. Але ще більш цікавий факт той, що тільки 5.7% українців Квебеку вважають французьку мову за материнську, хоч англійською тут користується 21.3% українців.

Порівняльний аналіз засвідчує, що в Канаді французи мають найвищий відсоток уживання рідної мови (90%). За ними йдуть китайці (83.1%), італійці (73.5%), індіанці й ескімоси (71.4%), фінляндці (67.8%). Нижчий від українського відсоток мають мадяри (61.1%), японці (60.3%), словаки (59.1%), поляки (45.5%), німці (40.0%), голандці (37.5%), євреї (33.5%), росіяни (30.2%), скандинавці (28.8%), чехи (26.3%).

Демографічні дослідження однозначно підтверджують тезу, що США також належать до тих західних держав, де асиміляційні процеси відбуваються найбільш інтенсивно. За їх даними, 66% громадян українського походження не володіють мовою предків. Тільки 123,5 тис. осіб спілкуються українською мовою в сім'ях. Найбільша кількість українців, які володіють українською мовою, живе у штаті Нью-Йорк – понад 52 тис. чоловік. По окремих штатах картина щодо знання української мови подана в таблиці 2.4.

З даних таблиці видно, що мовою предків розмовляє приблизно лише п'ята частина українського населення. За висновками деяких американських дослідників, громадяни США українського походження, які володіють українською мовою мають ряд демографічних особливостей. Серед них такі: вони переважно старшого покоління, їх соціально-економічний статус наближається до середнього рівня США, вони пізніше вступають до шлюбу, ніж американці.

Таблиця 2.4.

**Населення штату володіє українською мовою
(тис.осіб)
[185].**

| | |
|--------------|------|
| Пенсільванія | 49,5 |
| Нью-Джерсі | 33 |
| Ілліонс | 20 |
| Огайо | 19 |
| Мічиган | 18 |
| Каліфорнія | 11 |
| Коннектікут | 10 |
| Індіана | 2 |
| Вісконсія | 2 |

Більш прискореними темпами відбувалися асиміляційні процеси, незважаючи на серйозне протистояння їм, у нових українських діаспорах, що утворилися в післявоєнний період у Великобританії та Австралії.

Переписи населення, що проводилися в Австралії до 1986 року, не дозволяли точно визначити, чи є опитувана особа українського походження, оскільки питальники-анкети містили менше питань, які опосередковано стосувалися національності, наприклад: «Де народилася кожна особа?» (Назвіть країну походження). Тому після перепису 1982 року, розгортаючи в Австралії політику багатокультурності, федеральний уряд запропонував вводити до анкет наступного перепису питання, які чіткіше визначили б етнічну приналежність опитуваних.

Так, до опитувальника перепису 1986 року було внесено два прямі запитання:

- Яке походження кожної особи? Наприклад: грецьке, англійське, індійське, вірменське, аборигенське, китайське та ін.
- Чи ця особа говорить вдома іншою мовою, як англійська? Якщо так, назвіть цю мову.

Аналізуючи дані переписів населення в Австралії, беремо до уваги той факт, що від 1961 року до другої половини 1980-х років група осіб українського походження була, по суті, закритою. Вона складалася з «старих» повоєнних іммігрантів, кількість яких поступово зменшувалася, та покоління, народжених в Австралії. Була також невелика імміграція українців з Югославії. З кінця 1980-х 112аб. почався невеликий приплив іммігрантів з України (але

значна частина цих осіб не вважала себе українцями). З цієї та інших причин під час перепису 1991 року відповідь особи українського походження на запитання типу «Де була народжена кожна особа?» цілком могла бути іншою, ніж «Україна». Крім того, анкета перепису 1991 року була більш обмеженою у з'ясуванні питань етнічності. 17-те запитання про мову з'являється як 19-те запитання в опитувальнику перепису 1991 року, 15-те запитання (про походження) було замінено зовсім іншим – «Коли особа вперше прибула до Австралії?» (12-те запитання перепису 1991 року) [504, с.121].

Результати перепису населення Австралії 1986 року подають такі дані про українське походження її громадян (див. табл.2.5).

Таблиця 2.5.

Українське походження населення Австралії

[504, с.126].

| | НПВ | Вік. | Кв. | ПА | ЗА | Тас. | АСТ | ПТ | Разом |
|-----------------|------|-------|------|------|------|------|-----|----|-------|
| Тільки українці | 6780 | 7716 | 1669 | 3469 | 1514 | 292 | 441 | 57 | 21888 |
| «Змішане» | 2600 | 2324 | 798 | 1173 | 637 | 156 | 276 | 33 | 7997 |
| Всього | 9330 | 10040 | 2467 | 4642 | 2151 | 448 | 717 | 90 | 29885 |

Збереження етнічної ідентичності українська спільнота в Австралії, як і кожна українська діаспора, тісно пов'язує із знанням української мови, що як символічний компонент культури забезпечує, по-перше, взаємне розуміння між членами нації, які можуть належати до різних етносів, по-друге, збереження і передачу культурної інформації від поколінь до поколінь, забезпечуючи культурну наступність. Стаючи засобом створення оригінальної національної літератури, мистецтва, вона найбільш повно втілює в них самотність своєї нації, її національної свідомості.

Дані переписів, які висвітлюють уживання австралійськими українцями рідної мови, подаємо в табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Стан уживання української мови в стейтах Австралії

[504, с.128].

| Перепис | НПВ | Вік. | Кв. | ПА | ЗА | Тас. | АСТ | ПТ | Усього |
|---------|------|------|------|------|------|------|-----|----|--------|
| 1976 | 5255 | 6314 | 1044 | 3176 | 1228 | 216 | 323 | 28 | 17584 |
| 1986 | 4618 | 5548 | 980 | 2539 | 1018 | 175 | 272 | 17 | 15167 |
| 1991 | 3767 | 4589 | 807 | 2020 | 790 | 105 | 270 | 9 | 12357 |

Розподіл україномовних осіб в Австралії за віком
[504, с.129].

| Вік | Кількість |
|---------|-----------|
| 0 – 4 | 339 |
| 5 – 9 | 475 |
| 10 – 14 | 488 |
| 15 – 19 | 527 |
| 20 – 24 | 576 |
| 25 – 29 | 690 |
| 30 – 34 | 1002 |
| 35 | 11070 |
| Всього | 15167 |

Тому новітня еміграція не задоволена ставленням старшої генерації до сучасної української мови, яка, за офіційною урядовою заявою, трактується як одна з багатьох суспільно-громадських мов багатокультурної країни. Вона зберігається лише в українському середовищі. Вільне спілкування рідною мовою для першого покоління відбувалося в усіх сферах життя, за винятком спілкування, яке вимагало тлумачення будь-якого технічного, професійного, наукового й тому подібного порядку, де треба користуватися англійською термінологією. Що ж до другого покоління, то помічається більш-менш вільне спілкування українською мовою, зокрема в домашньому оточенні та в розмовах сімейного характеру, а також у сфері громадського життя, молодіжних організацій чи церкви. У спілкуванні між ровесниками, рідко в оточенні старших, спостерігається схильність переходу з однієї мови на іншу. Третє покоління спілкується більшою чи меншою мірою обома мовами, дуже часто автоматично переходячи від однієї мови до іншої, але вже спілкування українською мовою обмежується в основному домашнім оточенням.

Проте останній перепис населення, проведений в Австралії 2001 року, виявив небезпечну тенденцію – зменшення кількості осіб, які вживають українську мову навіть у побуті та домашньому спілкуванні. Статистика засвідчила, що лише в порівнянні з попереднім переписом населення кількість родин, які застосовують українську мову у комунікації між батьками та дітьми, зменшилась на 5%. Аналіз цієї тенденції підтверджує негативний вплив двох основних причин, пов'язаних із двомовністю української імміграції. Перша полягає у швидкій асиміляції другої та третьої

З наведених у таблиці даних можна зробити висновок, що у 1986 р. майже 50% осіб українського походження регулярно вживали українську мову. Цей відсоток різко впав до 1991 р. через зменшення майже на 1400 кількості осіб, народжених в Україні, та, можливо, з переоцінкою ролі діаспори як носія української культури після досягнення незалежності України.

На збереження української спільноти в Австралії, як і в Канаді, позитивно вплинула відсутність вимоги про негайне залучення іммігрантів в орбіту англійської культури. У 1985 р. уряд країни запровадив політику багатокультурності при одночасному акцентуванні на самобутності австралійської нації та австралійському патріотизмі. Ця політика наголошує не на асиміляції іммігрантів у середовищі чисельно домінуючого англосаксонського населення, а на інтеграції, включенні етнічних спільнот у загально австралійське суспільство. У рамках політики багатокультурності були запроваджені так звані етнічні радіослужби, державну допомогу отримали суботні школи етнічних груп, їхні установи суспільної опіки, будинки для осіб похилого віку, товариства пенсіонерів тощо. Часткову допомогу надано також українознавчим програмам в австралійських університетах, деякі департаменти освіти спонсорували обмін науковців і студентів між Австралією й Україною.

Зазначимо, однак, що для більшості молодих австралійців, незалежно від їх походження, проблема багатокультурності не надто актуальна. На жаль, велику частину «етнічної» молоді мало цікавить культурна та історична спадщина їхніх батьків-іммігрантів, хоча вони продовжують, скажімо, етнічні танцювальні традиції (в Австралії щорічно проводяться етнічні фестивалі). Як правило, небагато молодих людей регулярно відвідує свої етнічні клуби чи церкви, поступово втрачаються материнські мови (здебільшого в змішаних подружжях). Деякі діти іммігрантів (особливо зі змішаних родин) узагалі не знають мов своїх батьків і дідів.

Цю тенденцію підтверджують результати перепису населення Австралії 1986 р. Дані про осіб українського походження, які вживали українську мову, наведені в таблиці 2.7.

Варто наголосити на тому, що за тривалий період інформаційної самоізоляції в межах української громади сформувався особливий тип діаспорної української мови, базованої на власне творених словниках, правилах граматики.

генерації українців в Австралії, друга – змішані подружжя, що приводить до того, що декларована двомовність витісняє українську мову зі спілкування між членами родини.

Дослідники стверджують, оскільки перше покоління поселенців у діаспорі вживає найбільше українську мову, то перехід від першого до другого покоління дуже критичний і в ньому пропадає великий відсоток знання рідної мови. Більшість українців другого й третього поколінь, хоч і знають українську мову, та не вживають її в щоденному житті. Відношення між знанням і щоденним вжитком мови змінюється від міста до міста.

Очевидно, що місцеве оточення має вплив на знання і збереження мови, але такі найважливіший тут вплив родини, бо там найчастіше вживається рідна мова.

Без різниці поколінь, більшість українців визнає важливість зберігання рідної мови. Для молодших поколінь воно стає культурним чинником та засобом плекання традиційних святкувань і звичаїв [509, с.3].

Отже, дослідження доводять, що в емігрантів та їхніх нащадків життя значно роздвоєне: одне – у власне американському (канадському і т.д.) середовищі – школа, робота і тому подібні контакти з навколишнім світом, інше – в колі сім'ї, національних осередках і церкві, образно кажучи, в українському гетто, що є своєрідною метонімією України. Загострене відчуття роздвоєності можуть спричинювати такі обставини, як поїздки в Україну, листування з ріднею чи земляками на історичній батьківщині тощо.

Проте у нових поколінь, народжених поза Україною, формуються свої особливості психологічної самооцінки. Так, якщо представники першого покоління ще ототожнюють себе з українським народом, то вже друге імміграційне покоління все більше ототожнює себе з українською громадою в США чи Канаді. Завдяки цьому відбувається перехід від національної до етнічної ідентичності [185, с.215]. Така людина, за словами І. Головінського, «можливо, ще бажає затримати почуття етнічної окремішності, однак їй екзистенціальне почуття перманентності пов'язане з країною нового поселення... Психологічно поняття батьківщини пов'язане з «тутешнім» існуванням, а думки про повернення «туди» вважаються нереальними. Проблема України, якщо взагалі існує, розглядається в контексті загальнолюдських цінностей» [97, с.117].

Дослідник В. Ісаїв розрізняє два аспекти етнічної ідентичності

– внутрішній і зовнішній. Зовнішній складається з поведінки та участі в житті громади, внутрішній – із суб'єктивних переконань, відчуття власної етнічності та відношення до неї. Ці два аспекти споріднені, але не обов'язково залежні один від одного. У житті зустрічаємо різні комбінації їх. За його спостереженнями, ідеальний українець є активним учасником культурного та громадського життя, глибоко відчуває свою належність і відданість своїй спільноті. Але теоретично можна відчувати свою пов'язаність і не бути діяльним у своїй спільноті, а можна і працювати без усякого емоційного пов'язання з нею.

Учений прийшов до висновку, що етнічна ідентичність змінюється від покоління до покоління та що ознаки етнічності з часом поволі зникають. У третьому поколінні ідентичність уже не функційна, а просто символічна.

Канадський дослідник цієї проблеми Лейо Дріджер виокремлює шість складників етнічної ідентичності:

- збереження рідної мови;
- збереження релігії;
- ендогамія подружжя всередині групи;
- участь в організованому житті групи;
- виховання у рідній школі;
- однорідність товариських гуртів.

Проаналізувавши результати опитування студентів Манітоського університету, він дійшов висновку, що різні етнічні групи вважають найважливішими різні чинники збереження національної ідентичності: французи й українці – мову, німці – виховання в школах і релігію, євреї – ендогамію, виховання в школах і творення товариських гуртів. Поляки й скандинавці – окремих чинників не визначають [509, с.3].

Дослідженням виявлено, що у мовній діяльності зарубіжних українців є два основні виміри; комунікативний, пов'язаний із зовнішніми виявами мовної поведінки, та ідеологічний, зумовлений місцем кожної з мов у системі цінностей даної особи; їхню взаємодію в мовній свідомості віддзеркалює поняття «рідна мова», яке набуло значного поширення не тільки в повсякденному вжитку, а й у демографічній практиці.

Сприйняття цього поняття в діаспорі, з одного боку, і в Україні, з іншого, нетотожні, зазначає Б.Ажнюк. Відмінності вже

починаються з того, що український термін «рідна мова» і його англійські відповідники *native language*, *mother tongue* суттєво відрізняються за своїм змістом.

На відміну від України, де рідна мова інтерпретується насамперед у контексті бінарного протистояння конкретних етносів (українського й польського, українського й російського), діаспорі (особливо представникам поеміграційних поколінь) притаманна більша інтелектуалізація поняття, введення його в ширший міжмовний контекст, своєрідна його космополітизація.

Дослідники даної проблеми стверджують, що діаспоритам відомий традиційний, «український» зміст виразу рідна мова: це мова батьків, дідів, а, отже, мова роду, це перша після народження мова, мова, в якій повнокровний українець відчуває себе найвигідніше, якою він найкраще володіє і з якою відчуває найбільшу емоційну спорідненість; це, зрештою, основна мова нації, відмітна ознака українця – раз говорить по-українськи, значить, «свій», українець; це мова держави, лояльним громадянином якої є дана людина. Таке розуміння рідної мови несуперечливе тільки для «українських» українців. Для діаспорних українців воно, на думку Б.Ажнюка, містить у собі принаймні сім змістових блоків: 1) перша в житті мова - *native language*, *first language*; 2) мова матері (батьків) - *mother tongue*; 3) мова роду дідів-прадідів, генетико-антропологічна спадщина (*heritage language*); 4) мова, з якою людина (в її роду можуть бути неукраїнці - поляки, росіяни, євреї, німці тощо) ідентифікує себе у плані культурної спадщини (*cultural heritage language*); 5) мова, з якою людина зберігає емоційний зв'язок (*intimate language*); 6) мова, в якій дана людина відчуває себе комунікативно найвигідніше; 7) основна мова держави, лояльним громадянином якої є дана людина («рідна мова - це там, де людина живе») [1, с.122-123].

Якщо більшості материкових українців неважко ідентифікувати себе з усіма чи майже всіма положеннями цього багатовимірною поняття, то для більшості українців діаспори це досить складне завдання.

Мовна свідомість формується не тільки через індоктринацію й цілеспрямоване виховання, на неї впливають щоденні спостереження за мовною діяльністю батьків, родичів та їхнього оточення. Визначальну роль тут відіграє належність до першого, другого чи наступного покоління. Діти батьків-монолінгвів мусять

підтримувати належний рівень володіння українською мовою для того, щоб нормально спілкуватися в сім'ї; адже, знищивши цей міст, вони опиняються поза родиною. Світ мови для них тотожний світові сім'ї, з ним пов'язані родинні почуття і спогади дитинства. Іноді це стає підставою для узагальнень філософського плану. У родинях батьків-білінгвів діти мають альтернативу – іноземна мова вже ні для кого не становить інтелектуального й психологічного дискомфорту. До того ж їм трапляється бути свідками компромісного користування іноземною мовою з боку батьків – факту небездоганного з погляду лоялізму. Використання в родинному колі неукраїнської мови відкриває шлях до атрофії самого поняття «рідна мова».

Та все ж аналіз історичного досвіду і наукової літератури однозначно доводить, що ставлення до рідної мови є яскравим свідченням національної свідомості і рівня культури народу, його цивілізованості. Культ рідної мови – вияв упевненості у своїх силах, віри у своє майбутнє.

Дана мотивація, по суті, і була тією силою, що вже друге століття допомагає діаспорним українцям плекати рідну мову, передавати її у спадок молодим поколінням. Однак справа навчання української мови в школах діаспори дуже складна. Вона має чимало суто еміграційних труднощів і важких перешкод. Успіхи в навчанні залежать не лише від учителя, а також від умов у школі, від родинної атмосфери, а головне – від дітей – майбутнього спільноти.

Дослідження вчених засвідчують, що одним із головних компонентів, надзвичайно важливим чинником існування та збереження окремої етнічної ідентичності, її єдиною найбільш характерною рисою є мова, яку дитина опановує ще в дошкільному віці. Мова – головна етнічна ознака людини. Не існує більшого способу бути людиною, як бути якоюсь людиною, - англійцем, росіянином, турком, юкагиром, греком, калмиком і т.д. «Людей узагалі» не існує і не існуватиме, бо це було б смертю людства. «Сьогодні всім зрозуміло, що етнічність у технологічному суспільстві кінця двадцятого століття забезпечує зміст життя людини (Г.Астер, П.Потічний). А робить людиною якоюсь, тобто належною до певного етносу, саме мова, бо без неї людина не могла б бути нормальним членом етнічної спільноти, членом суспільства» [180, с.118]. У державних народів, коли дитина живе у нормальних умовах, у своєму рідному середовищі, розвиток мови не є

проблемою, – стверджує І. Головінський. Однак в еміграційній дійсності, де оточення і ровесники говорять іншою мовою, треба постійних зусиль зі сторони батьків, щоб дитина не виросла з почуттям меншовартості до своєї української мови. Дитина мусить зрозуміти, що її рідною мовою є українська мова, а інша – другорядною. Це станеться тільки тоді, коли батьки ніколи не будуть говорити в хаті чи в присутності дітей чужою мовою. На жаль, є випадки, коли батьки, які самі не знають добре англійської мови, «калічать» по-англійськи до дітей. Така поведінка, звичайно, дає жалюгідні наслідки. Дитина дізнається, що батьки соромляться своєї мови, і тоді нінащо зведуться всі повчання про красу рідної мови [98, с.19-20].

Отже, рідна мова – це перший і основний засіб національного виховання. Вона одна з основних ознак національної належності й найважливіше знаряддя розвитку національної свідомості молоді. Тому діаспорні педагоги роблять усе можливе в умовах країн проживання, щоб прищепити дітям любов до українського слова, дати їм знання української мови як мови рідної, першої і найважливішої в їхньому житті.

Людина, яка не розуміє значення рідної мови, віддаляє себе від культурно-історичного досвіду і досягнень свого народу, його культурно-духовних надбань. Для неї вмовкає українська пісня, дума, легенда, прислів'я, перед нею зачиняє двері мистецтво рідного слова.

Не будучи носієм цих надбань, такий «українець» серед своїх трактується як відступник, а в чужинців він перестає бути «повпредом» свого народу, втрачає привабливість і повагу. Звідси й ставлення до нього як до неповноцінного, ущербного і навіть підозрілого: від збайдужілого до свого марно чекати пошани до чужого, а тим більше – вірності йому [180, с.122].

Наголосимо, що канадські українці тісно пов'язують знання мови з патріотичними почуттями її носіїв. В.Дідюк з цього приводу стверджує, що українець, який не говорить українською мовою, не може по-справжньому любити Україну. Він упевнений, що чужа мова не в'яже українців з Україною. Тому дослідник справедливо наголошує: «Не обдурюймо себе самі й не даваймо обдурити себе іншим: мовляв, мова не найважливіша річ, без знання української мови можна теж бути патріотом своєї землі. Так говорять слабодухи, щоб виправдати своє кари гідне занедбання, люди, діти яких вже

втратили не тільки рідну мову, але й усякий зв'язок з українством. На кожному кроці бачимо таких «колишніх українців» [134].

У зв'язку із зазначеним вище варті уваги, на нашу думку, також дані про ставлення різних поколінь канадських українців до найголовнішого – збереження рідної мови. Адже від цього, власне, залежить її доля, її майбутнє, а отже, й майбутнє української спільноти в поліетнічному соціумі. Аналіз засвідчує, що покоління, які народилися тут і виховувалися в державних навчальних закладах та полікультурному середовищі, виявляють набагато більшу байдужість до даної проблеми (31,8%), аніж спільнота в цілому (19,8%). Зрештою, представники другого покоління теж не демонструють особливого захоплення материнською мовою (20,4%), що, на наше переконання, й спричинило байдужість наступних поколінь до рідномовних обов'язків.

Вважаємо, що вдалу спробу з'ясувати причини цього явища зробив І.Демиденко. Аналізуючи особливості взаємин представників різних поколінь канадських українців, він прийшов до досить цікавого висновку. Головною причиною суперечностей, отже, й різного ставлення до національних надбань, зокрема й мови, є ставлення людей до свого минулого. І.Демиденко слушно стверджує: «Елементом сантименту старших і реальністю молодших є українське питання: національна належність, культура, мова і т.д. Батьки і вчителі українознавства намагаються «впхати» в голову своїх дітей любов до всього українського, виходячи з власного сантименту, а діти цього не розуміють. Батьки, які виросли на українському хлібіві (хай і на черствому), мають кровний обов'язок супроти свого краю, а молодь, яка виросла на іншому хлібіві (та ще й м'якому), має інші почування».

За його спостереженнями, що підтверджують і результати нашого дослідження, «молоде покоління підходить до справи практично – що їм дасть тут українознавство, українська культура і чого вона варта? На такі практичні питання, - наголошує педагог, - старше покоління мусить дати позитивну відповідь і показати, що українська культура не є третьорядна і що з нею не соромно виходити в світ, і що вона, додана до набутої тут західної культури, робить її (молодь) кращими громадянами країни свого поселення в порівнянні з однокультурними» [128, с.6].

Подібні міркування висловлює і Д.Струк. Він вважає, що на запитання «Чи молодь конче мусить уживати українську мову?» є

дві категорії відповідей: емоційні та раціональні. Молодь і деякі національно несвідомі батьки вважають, що «без знання української мови у світі можна добре обійтись» Однак учений переконаний в іншому. На запитання «Чому ми говоримо українською мовою?» відповідь має бути одна: «Тому, що вона НАША. Говоримо по-українськи тому, що ми того хочемо, що хочемо пізнати себе, бо без знання свого походження не можна збагнути свого «я», а без знання української мови не можна дістатися до духовних скарбів нашого походження» [534, с.7].

Українські педагоги стверджують, що для народу, розсіяного по світу, в діаспорі, його мова є найсильнішою і чи не єдиною зброєю в протистоянні асиміляції та самозабуттю. І про цю істину не сміє забувати молодь, коли серйозно хоче стати спадкоємцем усіх релігійних, культурних, мистецьких та загальнонаціональних надбань українського народу. І саме з цих, а не з інших міркувань молодь повинна добре вивчити українську мову, щоб ця мова стала для неї «мовою серця» [191, с.10].

А.Качор, зокрема, наголошує: «Якщо згубимо «мову серця», «мовою праці» ми нашої національної ідентичності, наших національних надбань на довшу мету не збережемо і нашому народові на рідних землях, який очікує нашої допомоги, багато не допоможемо. Отож повернім у наші родини, в родини молодішої генерації нашу пра- прабатьківську мову – «мову нашого серця» [191, с.10].

З-поміж різних думок і пропозицій щодо того, як уберегти молоде покоління від асиміляції, а його рідну мову від занепаду, заслуговують на увагу ідеї професора І.Огієнка, який вважає, що для виправлення такого загрозливого стану мусять негайно й одноставно стати в першу чергу родина та Церква, а далі все об'єднане громадянство й уся преса [182, с.118].

Системний підхід до вирішення проблеми збереження української мови в діаспорі пропонує В.Голубничий. Розглядаючи етнокультурні процеси в середовищі української спільноти, вчений приходить до переконливого висновку, що «ідеальним варто би вважати такий процес формування й виховання індивідууму в умовах еміграції:

1. Українська мова в дитинстві, в родині; навчання англійської абетки й писемної мови на українській мові у процесі підготовки до школи.

2. Поруч з англійською нижчою школою, виховання в Пласті та наука в недільній чи парафіяльній українській школі українського читання й писання.
3. Паралельно з середньою англійською школою, навчання на курсах чи в школах українознавства, участь у молодечих та спортивних організаціях.
4. Далі – коледж, університет, вища освіта. Такий процес виховання можна б вважати максимально можливою й розумною передумовою та майже повною гарантією проти асиміляції» [100, с.40].

Як бачимо, в процесі опанування молодим поколінням рідною мовою діаспорні педагоги провідну роль відводять родині. Зумовлено це тим, що українські діти в умовах діаспори більшість часу перебувають у чужому оточенні, вони майже постійно чують англійську мову і самі вживають її, а українська мова за таких обставин стає для них другою мовою. Тому, наголошує Н.Скорин, «найважливішою інституцією для затримання рідної мови є дім, тобто вживання української мови в родині. Діти, до яких батьки говорять українською мовою, затримують знання рідної мови і плинно вживають її в українських школах, організаціях і навіть з другими українськими дітьми» [510, с.21].

Основним завданням батьків, зокрема матерів, в умовах діаспори є навчання дитини рідній мові, прищеплення любові до неї і передача за її допомогою духовних джерел рідного народу, - переконана У.Пелех [348, с.7].

Відомий педагог цілком справедливо, на нашу думку, стверджує, що кожна хвилина перебування дитини в справжній українській сім'ї повинна виховувати в неї почуття патріотизму, прагнення вивчати рідне слово, а тому необхідно активно використовувати для навчання і виховання прогулянки й години спільної праці, і навіть «їзду автомобілем, бо це прекрасна нагода для гуртового співу». При цьому варто спонукати дітей до висловлювання своїх думок і почуттів рідною мовою, щоб мистецьке бачення світу сприяло розвиткові їх духовності – самобутньої, української.

За її переконаннями, виховує і навчає сама атмосфера в сім'ї, приклад батьків, відповідність слова ділу, тобто «стиль життя в родині».

Добрый знавець дитячої психології У.Пелех, як і інші педагоги, важливого значення надає тому, яка мова вивчатиметься першою.

Вона наполягає, щоб родини канадських українців учили дітей спочатку українській мові, щоб вона зайняла у житті дитини перше місце і саме її дитина вважала рідною [348, с.7].

Адже «тільки в мові краса минулих віків, надія майбутніх. Без неї нікому не зрозуміти душі нашого народу, його давньої слави, його талантів. Саме мова гарантує людську гідність, пошану і безсмертність», - наголошує А.Саварин [496, с.17].

На розвиток мови, на формування культури мовлення в умовах діаспори впливають як соціальні чинники (особистісна поведінка дітей та молоді у ставленні до своїх батьків, спілкування в сім'ї українською чи англійською мовою, дотримання національних звичаїв та традицій, наявність україномовної бібліотечки), так і володіння нормами літературної мови.

Надзвичайно важливу роль у цьому процесі в діаспорі відіграє авторитет матері, її виховна діяльність, любов до дітей. Адже, співаючи колискові пісні українською мовою, вона «вкладає в уста і мозок своїх дітей найбільший скарб, найбільший маєток, їх придане на все життя – мову» [496, с.17].

Водночас сімейне виховання повинно передбачати читання казок, оповідань українською мовою, тобто у сім'ях повинен панувати культ рідної мови, культ рідного слова, що, безперечно, сприятиме формуванню мовленнєвої культури підростаючого покоління українців у діаспорі. Однак досить часто трапляється так, що українські діти в діаспорі говорять між собою і навіть у домі своїх батьків по-чужому. Батьки, щоб приховати свій сором перед етнічною громадою і вгамувати свою національну совість, нарікають, що тут інші обставини, інший світ, інші часи настали, а тому, мовляв, неможливо зберегти в дитини пошану до української мови. На думку І.Боднарука, це брехлива видумка і мудрого вона не переконає, бо на «обставини» і «світ» впливає людина. За його спостереженнями, запаморочення від матеріальних надбань довело до того, що батьки просто втрачають розум у вихованні дітей. Їм навіть ніколи не приходить на думку та беззастережна істина, що коли їх дитина соромиться тепер української мови, то незабаром буде соромитися й самих батьків, бо ті батьки, хоч вилазять із шкури, щоб навчитися чужої мови, але бразилійці й американці завжди будуть сміятися з них, бо їх калічена португальська чи англійська мова завжди засвідчуватиме їхнє справжнє походження.

Тому кожна українська хата, стверджує педагог, мусить стати

«твердиною українського національного духу, в якій панує тільки рідна мова і зберігаються тільки наші традиції. Якщо йдеться про майбутнє наших дітей, то не сміють нас відлякати навіть найбільші жертви на українські школи, організації, товариства тощо. Від батьків і від рідної хати залежить, чи молоде покоління на еміграції залишиться при нас, чи буде збагачувати чужу культуру» [129, с.18].

Відповідальність батьків за це тим більша, чим складніші обставини для нормального розвитку рідної мови. Коли батьки вирішили не відрікатися свого, залишитися собою й передати цю свідомість своїм дітям у надії, що вони перекажуть це своїм дітям, необхідно подбати також передусім про те, щоб діти знали свою рідну мову. Бо мова – це форма культури, видимий вияв свідомості людини. «Українська свідомість без української мови – це щось дуже непевне й кульгаве, хоч кінець-кінцем іноді можливе. Наша національна свідомість повинна бути повна, здорова, суспільна, - наголошує М.Лесів. - Передача рідної мови дітям – це зовсім природна справа» [263, с.10].

Щиро переймаючись проблемами мовної освіти, А.Горохович зазначала, що треба дбати від самого народження дитини про атмосферу українства в домі, ні за яких обставин не розмовляти із своїми дітьми дома чи поза ним чужою мовою, бо у дітей тоді втрачається чіткість у розумінні, котра мова їх рідна. Вона дає конкретні поради батькам щодо навчання дітей українській мові. Починати треба з розмовної мови, а також читання, оскільки останнє – це «віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе, то ж про віконце це треба дбати, бо воно необхідне, щоб пізнати український світ» [105, с.9].

Доки дитина почне читати самостійно вона повинна сприймати читання матері, батька і вчителя, щоб відчутти красу слова, того поетичного образу, що його малюють слова, а не пензель. На нашу думку, педагог цілком слушно наголошує, що відчуття краси слова дитина починає засвоювати уже з колискових пісень, а в інших жанрах фольклору є багато мовних нісенітниць, які діти залюбки виголошують («котик гавкає», «песик нявкає» і ін.). Під час навчання дітей нових слів треба їх пов'язувати з предметами чи явищами, щоб дитина правильно сприймала дане слово. Наприклад: щоб дитина добре сприйняла слово «світає», треба їй показати пору дня, коли починає дніти. Слово «степ» легко подати, порівнявши його з «прерією» в Канаді [105, с.9].

Найкраща, безумовно, ситуація, коли батьки вчать дітей рідної мови від перших місяців чи років життя там, що говорять між собою тільки по-українськи незалежно від ситуації вдома і на вулиці, а також у присутності сусідів, коли виробляють у дітей такий звичай, що вони вважають обов'язковим виявом чемності й пошани до батьків відзиватися до них лише українською мовою.

Для засвоєння рідної мови надзвичайно важливий перший ще передписемний час. Його появу в дітей не можна прогавити, оскільки саме тоді у них закладаються основи мови, думки і свідомості. Змінити це пізніше дуже тяжко, а іноді майже неможливо.

Коли ж дитина йде до школи, де буде вчитися писати, насамперед, по-польськи, по-англійськи, по-німецьки чи по-російськи, а не матиме можливості в школі навчитися української азбуки, тоді знов-таки на батьків лягає обов'язок навчити її чи його українського письма. І треба це робити відразу, не втрачаючи час, паралельно із навчанням офіційного нерідного письма або й можна випередити навчання українського письма на якийсь один рік. Іншого виходу немає, щоб бути собою і не соромитися в майбутньому за себе і за своїх дітей та внуків.

Аналізуючи подібну ситуацію, А.Горохович наполягає на тому, що дитину треба спершу навчити української мови або принаймні робити це одночасно з англійською. Адже «та мова займе в житті перше місце, тобто стане її рідною, яка пустить сильніше коріння в її душу. Такою мовою дитина буде висловлювати свої думки, бажання і почування» [108, с.13]. Досягненню цієї мети сприяє відповідно створене довкілля. Для цього дитячу кімнату варто прикрашати українськими картинами-ілюстраціями з життя дітей, гарними краєвидами, разом з дитиною слухати багато разів одну і ту ж пісню, не шкодувати дитині паперу та олівців для малювання, бо все це формує її національну психіку. Дитина, яка виростала до початку шкільного віку в такому домі, легко навчиться української грамоти, а потім самостійно читатиме українські книжки.

Для кращого засвоєння рідної мови педагог радить використовувати перебування дітей з батьками на природі, у спільній праці чи на відпочинку, оскільки діти надзвичайно вразливі до явищ природи, їх краси. Під час прогулянок на природі дітям варто запропонувати намалювати квітку чи травинку з краплями

роси, звернути їх увагу на те, що одна росинка на травинці – це буква «р». Діти і самі це зауважать, коли їх логічно підвести до такої думки. Подібний прийом – вияв схожості і порівняння чогось із навчального предмета українознавства з явищами у природі збуджує фантазію дітей, спонукає їх вбирати її у форму слова. У такий спосіб доцільно розвивати у дітей і зв'язне мовлення. Для цього їм варто запропонувати поспостерігати за полем, засіяним квітучою конюшиною, із бджілкою на квіточці і запропонувати його намалювати, а потім підписати малюнок і прочитати вголос його назву. Захоплені красою природи, діти намагатимуться передати свої почуття словами, реченнями. Так, вважає А.Горохович, «дитина розвиває своє думання, свою мову. Мистецьке бачення світу сприяє розвитку духовості, щастю творчого себевиявлення в мові і малюнку. Тоді, коли дитина дошкільного віку підо впливом зворушення красою природи творитиме окремі слова, речення, шкільні діти зможуть уже складати цілі казки, оповідання» [108, с.11].

Багаторічні спостереження за життям українських родин у діаспорі, спілкуванням дітей і батьків у сімейному колі, за процесом оволодіння рідною мовою у політнічному середовищі привели її до висновку, що у розвитку мови дітей важливе значення має голосне читання в колі родини. Слухаючи твори українських класиків, у текстах яких є чудові описи природи, психологічні спостереження, дитина збагачує свою уяву поняттями про добро і зло, про великі життєві істини, принципи, вона вчиться міряти свої власні вчинки тими засадами, про які йде мова в книжках. У художній літературі зустрінуться діти з великим багатством образів, поетичних висловів, звернуть увагу на незнайомі їм слова, вслухатимуться у правильні граматичні і лексичні звороти, засвоюватимуть правильну будову речень, пізнаватимуть своєрідний український спосіб словесного вираження, «мистецтво пластичного зображення через слово» [108, с.11-12]. Як бачимо, А.Горохович вважає систематичне слухання і самостійне читання українських книжок передумовою успішного засвоєння літературної мови, формування культури усного мовлення дітей, для яких мовою щоденного спілкування здебільшого є державна (англійська, французька, португальська та ін.).

Переймаючись проблемами навчання мови, формування мовленнєвої культури в сім'ї, українсько-канадські педагоги дають батькам такі поради й настанови:

- Читайте самі та давайте дітям читати вголос українські казки, художню літературу, а згодом і Святе Письмо українською мовою. Таким чином будуть виконані два основні обов'язки батьківсько-материнського виховання – патріотичний та релігійно-християнський.
- Розкажіть дітям про свою родину, село, містечко, регіон, про минуле; розповідайте місцеві казки, розповіді, як люди колись жили, як любили своє і за це часто терпіли.
- Співайте і вчіть дітей тих пісень, які ви чи ваші батьки колись співали у ваших рідних сторонах.

Відповідайте дітям на всі сумніви, з якими вони будуть приходити до вас з вулиці, зі школи, з товариських зустрічей, а особливо пояснюйте їм ті проблеми, які вони почують з уст неприхильних до вашої рідної мови, культури, історії. Не лишайте своїх дітей з їх сумнівами, пояснюйте все чесно. При тому ніколи не говоріть погано чи згрідливо про інші мови й культури, бо всі вони, кожна мова й культура має право на нормальний розвиток, визнання й пошану, в тому числі й передовсім рідна мова й культура. Коли чекаємо на те, щоб інші шанували нашу мову, шануймо мови наших сусідів [263, с.12].

Отже, щоб забезпечити функціонування української мови в поліетнічному доквітлі, родина повинна вдома створити сприятливе мовне середовище для розвитку рідної мови дитини, започаткувати мовне виховання молодих поколінь, щоб вони практично засвоїли рідну мову й навчилися шанувати рідну культуру, яку важко собі уявити без мови. Ця праця батьків потрібна і для дітей, і для самих батьків, і для всієї української спільноти у світі. А вже пізніше сім'ї допомагатиме рідна школа, церква, громадські товариства, вся спільнота.

Дослідженням встановлено, що важливою ознакою життєдіяльності української спільноти Канади в другій половині ХХ ст., в яку влилася високоосвічена політична еміграція, стала її прискорена інтеграція в суспільство країни проживання. Як слушно зазначають науковці, цей процес не обмежувався тільки соціальними й економічними сферами, а охоплював культурну та психологічну [487, с.61].

Канадський етносоціолог А.Ричмонд розглядає процес аккультурації паралельно з процесом виникнення в емігрантів

відчуття вдоволеності від проживання в новій країні і ступенем ідентифікації себе з нею [679, с. 23].

Однак маємо підстави стверджувати, що ці процеси, загалом позитивні в соціально-економічному й політичному аспекті, зумовили негативні тенденції в етнокультурному, насамперед мовному, середовищі. Так, за 1951-1961 рр. кількість українців, які володіють рідною мовою, знизилася з 89% до 66%. Це означає, що за десять років 23% канадських українців забули мову своїх батьків. Якщо в 1971 р. українська спільнота увійшла до десяти етнічних груп, що володіють національною мовою, і займала серед них третє місце, то в 1991 р. вона перемістилася на п'яте, а в 1996 р. – уже на восьме місце [635, с. 4-5].

Згідно з соціологічними опитуваннями, в побутовому спілкуванні українці найчастіше використовують англійську мову – 67%, українську – 31,0%, французьку – 0,4%, інші мови – 0,7%. Серед тих, хто вважає українську мову рідною, майже третина володіє нею вільно, з них 63% – представники першої генерації емігрантів, 19% – другої і менше ніж 1% – третьої; 58% українців знають мову гірше, а більше ніж 11% не знають її взагалі [639, с. 337].

Таке становище рідної мови серйозно стурбувало українські громадські організації, у першу чергу Комітет Українців Канади (КУК), і вони почали вживати енергійних заходів для покращення діяльності рідних шкіл, де мовою навчання й основним предметом вивчення є їх материнська мова, а також для «уведення української мови до середніх шкіл та університетів» [351, с. 115].

Поява подібних намірів зумовлена ще й тим, що в середніх школах, крім державної, учні вивчали французьку, латинську або німецьку мови, не завжди маючи в цьому практичну потребу. Хоча, підкреслимо, вивчення другої мови переслідувало конкретну, визначену навчальною програмою, мету:

- розвивати здібності читати, писати, розуміти і розмовляти даною мовою;
- цінувати літературу, написану даною мовою;
- давати систематичне розуміння людей, життя, історії, соціального стану, впливу даних людей на розвиток Канади;
- знайомити учнів з написаними авторами творами для порівняння, навчання й оцінки;

- готувати для певного місця в житті: перекладач, секретар, учитель [551, с. 15-116].

Вважаючи на зазначене, свідомі українці чудово розуміли, що їх рідна мова, введена до системи шкільної освіти, зможе успішно виконувати всі ці функції, відкриє їхнім дітям величний світ рідної культури, історії, яку в Канаді без знання української мови пізнати їм не так просто.

Вважаємо, що посилена увага до проблем мови в українській спільноті Канади не випадкова. Зумовлено це тим, що в діаспорі мова відіграє особливу, ідентифікуючу роль, і та чи інша етнічна спільнота людей може сформуватися тільки в результаті свідомого використання мови, оскільки «вона забезпечує часову тяглість і безперервність життя, збереження органічності й оригінальності світосприймання етносу при зміні його історичних форм» [180, с. 167].

Добре розуміючи цю функцію мови, свідомо частина зарубіжних українців постійно вела безперервну боротьбу за збереження й розвиток рідної мови, за те, щоб молоді покоління, які народилися в полікультурному суспільстві, оволоділи українською мовою, вивчили історію, культуру своєї прабатьківщини не втратили духовного зв'язку з рідною нацією. Бо ж «мова народу – це його дух», це те «річище, яким дух може котити свої хвилі з твердою впевненістю, що джерела, до яких вони його підводять, ніколи не висохнуть» [180, с. 72].

Життєдайну функцію мови підкреслював також І.Огієнко: «Рідна мова – то найголовніший камінь існування народу як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу, бо рідна мова – то основа нашої історії, як душа цього народу.

Щиро піклуючись про майбутнє української мови, української громади в діаспорі, вчений закликає: «Отож бережімо й любімо свою українську мову! Любімо її в усьому: у книжці, у пісні, у розмові. Ніколи не цураймося своєї рідної мови, де б то не було: чи в себе дома, чи серед чужих! І не вільно ніде ховатися з рідною мовою, заступаючи її без потреби іншою. Рідна мова – то душа народу, і хто цурається її – той душі своєї цурається!» [182, с. 117].

Забуття української мови, на думку П.Саварина, – це апокаліптичний гріх. Адже «в мові, – стверджує він, – наше походження і водночас – наше призначення. Мова – це міст між минулим і майбутнім народу, де б він не жив, плід серця, мислі і

волі народу, отже, джерело його життя, в яких обставинах він не жив би» [497, с. 179].

Важливу соціокультурну й етнотворчу функцію мови в діаспорі підкреслює також Є.Остапчук. Вона пише: «Основним чинником збереження себе як української спільноти є знання української мови – основи духовного зв'язку з українським народом в Україні, що є ніби кладкою-мостом від одних до других. Без огляду, в яких країнах ми живемо і яких чужих мов ми навчилися, рідна материнська мова нас єднає. Коли занедбуємо навчання мови, ми відбираємо від наших поколінь дорогоцінний скарб – знання своєї історії, традицій, літератури, розуміння наших державницьких прагнень і т. д. Тим ми зменшуємо нашу ефективність у світі, бо не доростаємо нашим знанням і свідомістю до наших завдань, а значить – не промовляємо відповідно до Західного світу. Вважаю, що ті, які легковажать навчання рідної мови, які заводять чужу мову в українських церквах, не працюють ані на користь української молоді, ані для добра нашої майбутності у світі» [339, с. 7].

На наш погляд мовна проблема для українців США та Канади була актуальною у всі часи. І це не дивно, якщо взяти до уваги складні соціально-культурні умови, в яких тут перебувають представники української нації, – чужомовне і полікультурне оточення, постійний асиміляційний тиск державної ідеології, зневажливе ставлення представників англосаксонської нації. Звідси якраз і випливає потреба у безперервній боротьбі українців за збереження своєї національної самобутності, і, в першу чергу, рідної мови. Численні публікації в українській періодичній пресі на дану тему засвідчують, що боротьба ця мала передусім внутрієтнічний характер. Адже, наприклад, у Канаді, як засвідчує аналіз джерельної бази, немає офіційних переслідувань чи заборони української мови та культури з боку уряду, навіть навпаки – проголошена в 1970-х рр. федеральним урядом політика багатокультурності формально дає українцям, як і іншим національним меншинам у Канаді, рівні з англійцями і французами права та можливості для розвитку освіти і культури рідною мовою. Коли ж ідеться про боротьбу української громади за своє етнічне самовизначення, за освіту молоді рідною мовою, то мається на увазі, передусім, попередження асиміляційних впливів інших культур на українську, збереження українцями власної

ідентичності, основою якої є їх рідна мова.

Факти ж свідчать про те, що українська молодь у полігвальному середовищі помітно забуває свою мову і тим самим стає на шлях винародовлення (див. табл. 2.8) [182, с. 118].

Таблиця 2.8.

Рівень володіння українською мовою (дані у%)
(за даними перепису українців Канади в 1981р.)

[682, р.116.].

| Покоління | Володіють вільно | Володіють слабо | Не знають зовсім |
|------------------|------------------|-----------------|------------------|
| Перше | 63,6 | 36,4 | – |
| Друге | 18,9 | 73,8 | 7,3 |
| Третє і наступні | 0,7 | 61,8 | 37,5 |

Саме тому збереження мови і розвиток рідномовної освіти канадських і американських українців та інших українських діаспор, особливо у другій половині ХХ ст., стали першочерговим завданням українських громадських організацій і періодичних видань. Найбільше уваги їм (і це цілком закономірно) приділяли в цей період педагогічні журнали «Життя і Школа», «Учительське Слово», «Рідна Школа», «Український учитель в Канаді», «Рідношкільник», «Відгукніться» та ін. Щоб привернути увагу громади до проблем української мови, педагогічні видання ввели рубрики «Слово педагога» (Методика і шкільна практика), «Мовний куток», «Батьки та діти», «Українська мова», під якими вміщували матеріали відповідної тематики і змісту. На відміну від періодичних видань загальнополітичного характеру («Свобода», «Українські вісті», «Український голос», «Українська думка», «Вільна думка»), які публікували на мовні теми в основному статті агітаційно-пропагандистського змісту, публікації педагогічних часописів мали чітке професійне спрямування і були розраховані, як правило, на конкретного читача: вчителів рідних шкіл і батьків учнівської молоді, яка навчалася в системі українського шкільництва. Щоправда, і в педагогічних виданнях цілком закономірно появлялися статті теоретичного характеру, метою яких було показати красу і велич української мови, її комунікативні можливості. Так, журнал «Учительське слово» в одному випуску публікує відразу дві статті з даної тематики. На нашу думку, цей крок цілком виправданий, оскільки асиміляційна політика

канадського уряду із середини 50-х рр. минулого століття набувала потужних обертів і поглинала все більшу кількість імміграційної молоді, в першу чергу дітей шкільного віку. За таких обставин доречною була публікація статті талановитого майстра українського художнього слова Панаса Мирного «Рідна мова», в якій автор цілком слушно наголошував, що «найбільше і найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування» [305, с.16].

Опублікована у цьому ж числі журналу «Учительське слово» стаття О.Калин «Мелодійність української мови» переслідувала ту ж мету: на конкретних прикладах продемонструвати специфічні якості української мови, що виокремлюють її з-поміж інших мов, розкрити її красу та необмежені комунікативні можливості [190, с.11-12].

Проблему милозвучності (а отже, й краси) української мови у наступному числі цього ж часопису розглядає П.Бобинський. На його думку, «милозвучність мови, що проявляється у відповідній вимові, часто розходиться з письмом: вимовляємо так, а писати треба інакше. Тобто вимовляємо так, як нам зручніше, як вимагає милозвучність нашої мови, але пишемо так, як прийнято за нашою традицією, за нашими правописними законами» [23, с.15].

Дослідженням установлено, що така практика в діяльності редакцій педагогічних часописів була традиційною і подібні публікації на шпальтах фахових періодичних видань появлялись у різні часи. Так, щоб привернути увагу української спільноти до проблем рідної мови, журнал «Життя і школа» друкує спершу уривок статті С.Русової «Мова» (1964 р.), а пізніше й увесь її текст (1982 р.), що, безперечно, засвідчує зростаючу актуальність порушених у ній проблем. В опублікованому уривку акцентувалась увага на дбайливому ставленні з боку дорослих, передусім виховників, до мови дитини і давалися відповідні поради, зокрема: «Мову дитини треба очищувати від усіх дефектів, вживаючи, напр., методи Монтессорі: вона вимагає, щоб дитина старалася кілька хвилин вимовляти якнайкраще саме ті слова, в яких переважають ті звуки, що їх дитина не чисто вимовляє.

Через деякий час після таких постійних управ дефект зникає» [491, с. 19].

При цьому (що дуже важливо для мовців у поліетнічному

середовищі) цілком слушно наголошувалось, що «в тяжких випадках, коли дитина довго не може опанувати того чи іншого звуку, то можна їй наочно показати, як треба ворухити губами, язиком та яке положення надати цим органам при вимові даного звуку. Не треба теж дозволяти дитині говорити надто швидко, коли вона, захоплюючись змогою передавати всі свої думки й почування, спішисть, щоб вимовити якнайбільше слів» [491, с. 19].

Зазначимо, що опублікована ж у повному обсязі майже через два десятиліття стаття С.Русової, за задумом видавців журналу, мала виконати іншу, набагато важливішу і ширшу функцію: бути не просто порадицею, методистом у навчанні мови дітей дошкільного віку (це само собою зрозуміло), а й стати будителем, джерелом любові до рідної мови, сфера вживання якої і в середині самої спільноти почала в цей час різко звужуватися та зводиться лише до спілкування в сім'ї (66,5%), з близькими приятелями (40,5%), у церкві (40,9%), з колегами по навчанню, роботі (37,4%) [481, с.89].

Зрештою, і чисельність мовців помітно зменшилась (щоденно її вживає 35,2% українців, часто – 13, 8%, інколи – 14,3%, рідко або ніколи – 11, 9%) [487, с.87].

То ж зрозуміло, що емоційно наснажена і водночас науково виважена, аргументована стаття С.Русової покликана була вплинути на патріотичні почуття молодих батьків, спонукати їх до навчання дітей рідною мовою.

Оскільки асиміляційні процеси в діаспорі і, зокрема в Канаді та Австралії, незважаючи на політику багатокультурності, всередині 1980-х років набували прискорення, журнал «Життя і школа» відкриває рубрику «Українська мова», під якою першою (і це, на нашу думку, цілком логічно) друкує статтю «Рідна мова». Її автор, розмірковуючи над значенням слова «ідентичність», вдається до різних аргументів і цілком логічно підводить читача до думки, що «рідна мова є сполучником діаспори, українців, по всім світі розсипаних. Коли б не було української мови, то ми були б собі чужі, навіть знаючи мову даної країни чи гостей її» [46, с. 17-18]. Він переконаний, що українці не повинні втікати від самих себе, від своєї справжньої дійсності, від власної ідентичності. Автор пристрасно наголошує: «Буде українська мова – то будуть жити наші будови, монументи, церкви, матеріальні здобутки й політика. Коли ж нема української мови, то нема ні нашої науки, ні з такою важкою працею здобутих надбань» [46, с. 20].

Але він чудово розуміє, де знаходиться джерело майбутнього української нації загалом і української діаспори зокрема, тому завершує свої роздуми такими словами: «Українську роботу треба зачинати від нас самих, незалежно від релігійних, політичних чи й інших чинників. Є українська мова жива – живе й Україна і всюди український народ. Це хліб насущний нашого духовного і народнього життя. Це наше коріння і наша тотожність, ідентичність!» [46, с. 20].

Співзвучна за тематикою і пафосом до вище розгляненої і стаття Ю.Мокрія «Мова рідна, слово рідне...», надрукована під рубрикою «Батьки і діти». Проблема, яка хвилює автора, – мовнокультурна асиміляція українців у Канаді, тобто там, де їх «ніхто насильно не асимілює, а навпаки – ще помагають зберігати свою мову, свою культуру» [315, с. 11].

Ю.Мокрій, аналізуючи причини цього згубного для української спільноти процесу, переконливо стверджує, що з-поміж головних форпостів збереження української мови (а ними є родина, церква, школа, громадські організації молоді) «найголовнішим чинником все-таки залишається дім, родина», оскільки дитина ще з молоком матері всмоктує любов до свого рідного, до української мови. І тому він наголошує: «Якщо ми хочемо зберегти свою українську мову, то батьки повинні говорити вдома до своїх дітей виключно українською мовою» [315, с. 12].

Заслугує на увагу актуальністю порушених проблем стаття Л. Домашевського «Погляд молодого покоління на ролі української мови». Цінність її насамперед у тому, що свої думки на проблеми і погляди на шляхи їх розв'язання висловлює представник молодого покоління, випускник школи українознавства в Чикаго, активний діяч Пласту і студентської громади.

Автор статті цілком слушно аргументує свої міркування народно-педагогічною мудрістю («Там, де гине мова, вмирає народ») і наголошує на тому, що «нарід, який не має власної мови, швидко тратить свою ідентичність і спаяність; мова – це вирішальний чинник у забезпеченні дальшого існування кожного народу, навіть найважливіший від культурних надбань. Отже, величезне завдання кожного народу – передати своєму новому поколінню цю цінну спадщину: знання рідної мови. Це найкраще можна досягнути головню в рідному домі і в школі, а побічно через участь у церковних і молодечих організаціях» [138, с. 9].

Як бачимо, Л. Домашевський (з позиції молодого покоління) підтримує апробовані багаторічною практикою української етнічної спільноти шляхи навчання рідної мови в діаспорі. На нашу думку, зумовлено це тим, що автор на власному досвіді, оскільки пройшов увесь цей шлях, переконався в їх ефективності та доцільності.

У той же час результати досліджень, проведених серед українських студентів Альбертського університету в Едмонтоні (Канада), показали, що в розумінні їхньої етнічної самоідентифікації 55,6% студентів, народжених у Канаді, записали себе як «канадці», тільки 41,1% - як «українці-канадці» і лише 3,2% - тільки як «українці». Відповідний розподіл для ненароджених у Канаді був 9,1% для «канадців», 7,5% для «українців-канадців» і 15,9% для «українців» [33, с.122].

Як констатує Б. Боцюрків, група тільки «канадців» охопила більшість народжених у Канаді (55,6%) та дітей передвоєнних іммігрантів і вона переважала між чоловіками – студентами, які не належали до українських церков, і між тими, що походили з родин інших, ніж родини професіоналістів і високих службовців, фермерів і некваліфікованих робітників. Ці останні три групи (в тому ж порядку) складають найбільшу частину тих, які себе визнають «українцями-канадцами» або «українцями». Найбільше відповідей з окресленням тільки «канадці» надходило від групи дітей учителів. Негативна кореляція заходила між ідентифікацією тільки «канадець», з одного боку, і українською мовою як першою засвоєною мовою і вживаною як розговорна мова в домі студента, формальним навчанням і фактичним уживанням української мови, підпаданням під впливи українського оточення, зацікавленням у вивченні української мови, намірами одружитися з українокою і членством в українських клубах – з другого боку (див. табл. 2.9).

За даними дослідження Б.Боцюрківа, серед тих, які ідентифікували себе як тільки «канадці», було порівняно найбільше прихильників можливо найскорішої асиміляції українців (але все ж тільки 48,8% цієї категорії, у протилежність до 30,9% і 20,8% тих, які відповідно ідентифікували себе як українці-канадці і українці); більшість групи тільки «канадці» підтримувала, хоч у меншій кількості, ніж в інших двох категоріях, пропозицію, що українці в Канаді повинні затримати свою культуру, мову і відмінну релігію (у тому порядку). Хоч не більше 36,0% групи «канадці» підтримували вживання української мови як мови навчання (в контрасті до 59,9%

серед «українців-канадців» і 72,4% серед «тільки українців»), більше ніж 90% тільки «канадців» підтримували навчання української мови в канадських школах. Більшість (62,7%) тільки «канадці» підтримувала позицію, що Україна повинна бути незалежною, але тільки 28,4% тієї групи (у протилежності до 53,5% серед «українців-канадців» і 75,0% серед тільки «українців») уважали, що українці-канадці повинні активно підтримувати цю справу [33, с.146].

Таблиця 2.9.

Етнічна самоідентифікація опитуваних студентів та їхні погляди на українську мову, культуру, релігію й етнічну ідентичність
[33, с.144].

| | Неминуча асиміляція українців у Канаді | Українці повинні якнайшвидше асимілюватися | Українці в Канаді повинні задержати свої: | | Українці в Канаді можуть зберегти | |
|--------------------|--|--|---|----------|-----------------------------------|--------------|
| | | | мову | культуру | Релігію етнічну | Ідентичність |
| Українці | 16.0% | 20.8% | 100.0% | 100.0% | 88.9% | 89.3% |
| Канадські українці | 66.8 | 30.9 | 91.4 | 92.2 | 84.6 | 85.7 |
| Канадці | 76.3 | 48.8 | 67.7 | 77.6 | 61.1 | 70.3 |
| Відповіді | 679/734 | 640/734 | 685/734 | 689/734 | 644/734 | 706/734 |

Як свідчать результати дослідження Б.Боцюрківа, далеко не кожного молодого українця в діаспорі хвилювали високопатріотичні мотиви, про які з піднесенням пише Л. Домашевський. Тим більше, наприкінці ХХ ст., коли країна, в якій він народився, за темпами економічного та соціального розвитку, рівнем життя громадян випереджала його праатьківщину. Усвідомлюючи цю загалом незаперечну для прагматичного покоління істину, Л. Домашевський знаходить інші аргументи: «Якщо ж молоду людину не спонукують ці ідеалістичні причини, є ще й матеріальні міркування, які заставляють пізнавати добре українську мову. Даліше вивчення мови дає «кредити» на університетах. З нею можна дістати добре платні праці в установах федерального уряду, чи то викладати на університеті. Можна стати науковцем-дослідником та збагатити наукову скарбницю новими працями» [138, с.10].

Отже, представник молодого покоління діаспорних українців, використовуючи різноманітні засоби впливу на емоції і розум читачів

журналу «Відгукніться» (а СКВОРа розповсюджувала його в усіх державах проживання українців), відстоює єдину позицію: знання української мови допомагає українцям у полілінгвальному середовищі зберегти власну ідентичність, оволодіти скарбами української культури і, зрештою, самоутвердитися як білінгвам у соціумі країни проживання або / чи своєї Батьківщини. Вважаємо, що публікація даної статті в цей період життєдіяльності української спільноти в західному світі була цілком своєчасною і доречною, оскільки незворотний асиміляційний процес підривав основи етнокультурного життя української діаспори, зменшував її чисельність і суспільну роль у державі, але водночас знову виводив на перше місце в мовноетнічній політиці проблему двомовного навчання як головний, на думку діаспорних педагогів і громадських діячів, «рятуюнок» від асиміляції, отже, й денационалізації діаспорних (американських, канадських, австралійських, англійських і т.д.) українців.

Досвід канадської двомовної шкільної системи кінця ХІХ – перших десятиліть ХХ ст. засвідчує, що двомовна українсько-англійська система була тим шляхом яким канадські українці першого покоління увійшли у світ прибраної батьківщини, утвердилися в ньому і, що найголовніше, не втратили, а, навпаки, примножили свою окремішність.

Сучасні дослідники, врахувавши досвід розвитку української мови в поліетнічних суспільствах, цілком слушно стверджують (і ми поділяємо цю думку), що не лише бажаною, але і навіть обов'язковою є двомовність українців за межами України. Вони мають знати мову своєї нової батьківщини, щоб бути її повноправними громадянами. Водночас їм треба знати рідну мову, аби не втратити зв'язків зі своєю нацією [180, с. 167].

Українська група, яка мешкає в будь-якій державі як національна меншість, звичайно мусить бути двомовною: з одного боку, вона повинна опанувати мову держави, в якій живе, з другого боку, ця мовна група має оберігати і свою рідну мову як найбільше свідчення її національності. Наприклад, у США та Канаді представники таких національних груп, як українці, поляки, чехи, німці та інші, всі двомовні, тоді як англомовне населення цих країн знає тільки одну власну мову, крім, можливо, ще додаткової іноземної мови (іспанської, французької, зрідка російської та ін.), якою в системі шкільного навчання оволодівають представники етнічних меншин [224, с.6].

Усвідомлюючи важливість української мови як етноконсолідуючого чинника (історія довела, що на кожному етапі розвитку етносу мова забезпечувала цілісність спільноти, була засобом передавання набутого досвіду в пізнанні світу, ставала одним із основних об'єднуючих факторів при творенні спільноти вищого рівня), канадські українці розгорнули активну боротьбу за відновлення державної системи двомовного навчання.

В ім'я «мозаїки», «квітника» чи «симфонічної оркестри» вони вимагали абсолютної рівності для всіх груп, у тому числі й української.

Щоб мати відповідний матеріал, заснований на позиції якнайширших кіл українського громадянства Канади, спеціальна комісія Української Вільної Академії Наук (УВАН) у Канаді провела в 1963 році відповідне анкетування. Результати його оприлюднив член Королівської комісії для справ двомовності і двокультурності, що була створена урядом цього ж року, професор Яр Рудницький.

Вони, зокрема, такі:

1. На запитання «Чи вважаєте, що українська мова повинна мати в Канаді такий державний статус, як англійська чи французька?» отримано 46% відповідей «Так».
2. На запитання «Чи вважаєте, що українська мова має задержати такий стан, який має під теперішню пору в Канаді?» надійшло 3% відповідей «Так».
3. На запитання «Чи вважаєте, що українська мова має здобути краще признание, як його має під теперішню пору?» одержано 50% відповідей «Так».
4. На запитання «Чи маєте яку іншу думку в цій справі?» подано 1% відповідей «Так».

Отже, більшість українців Канади, а саме 96%, вважають, що стан української мови в Канаді незадовільний та що українська мова має бути забезпечена конституційно з усіма належними їй правами як одній із головніших мов Канади та першій і найбільш поширеній слов'янській мові в цій країні.

До Королівської комісії УВАН подала свій Меморандум, обґрунтований науковими розвідками про культурний вклад українців Канади в загальну скарбницю канадської культури та даними вищенаведеної анкети, з додатком карти професора І. Теслі, на якій показані місця компактного поселення українців на території Канади [481, с.20].

Беручи до уваги те, що українці в Канаді є і надовго залишаться діаспорною (розсіяною) меншиною, подібно, зрештою, як і всі інші українські поселення у вільному світі, УВАН висловила урядові Канади окрему рекомендацію про офіційне, конституційне визнання української мови (поряд з іншими, а передусім із німецькою та італійською) Британським Північноамериканським Актом (§133, 5) як канадської обласної (регіональної) мови з такими привілеями та гарантіями:

- 1) першочерговість (преференція) української мови нарівні з іншими неофіційними мовами як предмета шкільного навчання, а то і як викладової мови, в народних, середніх і академічних навчальних закладах, включаючи в останньому випадку створення українського обласного (регіонального) неконфесійного університету на кошти федерального уряду;
- 2) уведення її у вжиток у пресі, радіо та на телебаченні й інших засобах масового зв'язку;
- 3) легалізацію її вживання у внутрішньому організаційному та інституційному житті української групи;
- 4) в інших функціях і для таких цілей, які визначають і затвердять відповідні уряди у відповідь на домагання громадськості.

Рекомендуючи ці привілеї й гарантії для української та інших обласних (регіональних) мов на теренах, де є, щонайменше, 10 відсотків українських чи інших осіб, які розмовляють даною мовою, українці були впевнені, що ця рекомендація, якщо її прийме уряд Канади, матиме далекосяжні наслідки в перебудові Канади в країну двох державотворчих народів-засновників, британців і французів, та інших етнічних груп, які зробили свій внесок у її розбудову впродовж історії. А внесок українців у розбудову Канади, на думку Яра Рудницького, своєрідний, унікальний [481, с.24-25].

Незважаючи на те, що ці пропозиції були підтримані багатьма громадськими, політичними й державними діячами, а також представниками інших етнічних меншин, федеральний парламент їх відхилив і 7 липня 1969 р. прийняв «Закон про офіційні мови» (Білл С - 120), підготовлений Королівською комісією. 9 липня цього ж року законопроект про дві державні мови в Канаді ухвалив сенат. У той же день його затвердив генерал-губернатор країни і він став офіційним документом.

Неоднозначна реакція етнічних меншин на прийняття закону про дві державні мови спонукала прем'єр-міністра Канади П'єра Трюдо виступити в пресі з офіційним тлумаченням основних положень нового документа. Прагнучи заспокоїти стривожених представників національних громад, П.Трюдо заявив, що в Канаді ні від кого не вимагається двомовності, бо ж «більшість людей, які мають справу з канадським урядом, знають лише одну мову» [548, с.25]. Така ж ситуація залишиться й надалі. Закон же прийнятий для того, щоб федеральний уряд мав можливість порозумітися французькою або англійською мовою в тих округах, де є відповідна кількість франкомовних або англійськомовних канадців. Що ж до національних меншин, то, на думку прем'єр-міністра, закон зовсім не стосується етнічних або культурних походжень, адже вони збагачують Канаду. Федеральний уряд виділяє навіть дотації для проведення заходів та підтримки громадських організацій, щоб заохотити канадців різного походження зберігати цінності і традиції своїх батьківщин.

Таким чином, найгостріше питання, що хвилювало представників «третього елементу» – офіційний статус їхніх мов, П.Трюдо, м'яко кажучи, делікатно обійшов, зіславшись при цьому на те, що «насправді закон стосується лише департаментів і агентств федерального уряду. Він не стосується таких справ, які, згідно з конституцією, підлягають контролю провінцій. Він не змінює ніяких прав або привілеїв відносно мов англійської або французької, які тепер гарантує конституція» [548, с.25].

Та все ж українці, як і інші етнічні меншини, продовжували боротьбу за свої права, відстоюючи політику багатокультурності, а не двокультурності, як того хотіла офіційна влада. Тим більше, що певних успіхів у цьому плані вони вже, як зазначалося вище, домоглися, в провінціях Саскачеван і Альберта.

Зрештою, уряд Канади, враховуючи позицію найбільш активних у мовнокультурному аспекті національних меншин, змушений був офіційно проголосити політику «багатокультурності». У Канаді вона вступила в дію у 1971р. Обігрунтовуючи її доцільність, прем'єр-міністр Канади П'єр Трюдо заявив: « Не можна мати одну культурну політику для канадських тубільців, а ще іншу для інших канадців. Бо хоч є дві офіційні мови, то нема офіційної культури, жодна група не має вишості над іншою. Кожний громадянин чи група громадян є канадським явищем, усі повинні бути трактовані справедливо» [265, с.217].

Підкреслимо, однак, що тільки незначна частина українців (вважаємо, через брак національної свідомості та почуття меншовартості) скористалася можливістю офіційно вивчати українську мову в державних школах. Не вплинула вона, як засвідчують офіційні документи, і на процес протистояння асиміляції: кількість носіїв української мови в наступні десятиліття різко скорочувалася. За даними перепису 1991-го року, в Канаді залишилося менше 167 тис. тих, які вважають українську мову своєю материнською мовою. Ця цифра скоротилася від 1986р. майже на 78 тис. рідномовників. Якщо у 17 із 20 етнічних меншин, які проживають у Канаді, відбулося помітне зростання мовців, то із трьох, які зазнали втрат (італійці – 2%, німці – 8%), українці втратили аж 15% [479, с.10].

Аналізуючи цю ситуацію, редактор бюлетеня «Рідношкільник» Є. Рослицький із сумом писав, що «на 1000 з нас української мови навчається менше ніж один, тоді, як у пересічному суспільстві їх є приблизно 250!!! Знаємо також і те, що тепер менше, ніж один, на 100 українців у Канаді говорить поправною українською мовою. Знаємо також добре й те, якою мовою у більшості говориться тепер по наших інституціях, навіть «координуючих», центральних, де «батьки народу» часто говорять не рідною мовою!!!» [479, с.10].

Подібні тенденції серед українців США аналізуються у збірнику «Українці в американському і канадському суспільстві». Так, у праці В.Галича вказано, що членами українських церков у США є 1.317000 вірних, тобто людей українського походження. Однак Р.Цибрівський, на підставі офіційного перепису населення США 1970 р., подає іншу цифру – 249351 громадян, які визнали українську мову як свою материнську. Таку розбіжність, на нашу думку, можна пояснити тим, що значна частина віруючих, особливо з молодших генерацій, українською мовою не спілкується, але приходить до українських церков, коли обряди тут проводяться англійською мовою.

Цікаві у цьому контексті дані наводить професор І.Головінський, аналізуючи результати анонімного опитування членів однієї студентської громади. На запитання «Якою мовою Ви волієте говорити?» 55% опитаних відповіли, що українською, а 45% - англійською. На запитання «Ким Ви себе почуваете?» серед таких, які говорять українською мовою, 60% відповіли, що вони почувуються українцями, а 40% – «українськими американцями».

Однак, поміж тими, які воліють уживати англійську мову як розмовну, тільки 10% назвали себе українцями, 80% – «українськими американцями», а 10% «американцями українського походження». Ці дані недвозначно вказують на реальне співвідношення між живою мовою та почуттям національної totoжності [99, с.14].

Прагнучи пригальмувати цей украї негативний для української мови процес, українці в країнах поселення вдавалися до найрізноманітніших засобів і заходів. Провідним серед них було визначено, як уже зазначалося, систему рідномовного шкільництва.

Концепція навчання української мови як основи самозбереження української громади набувала різних форм у різні історичні періоди. На їх еволюцію впливали здебільшого два фактори: зовнішній (мовна політика парламенту Канади й урядів провінцій, особливо щодо освіти іммігрантів) і внутрішній (ставлення самої етнічної спільноти до оволодіння та збереження рідної мови), які також перебували у постійній динаміці.

Досвід діяльності українських спільнот у досліджуваних нами державах дає підстави стверджувати, що оптимальною видається модель, за якою рідній мові в освітньо-лінгвістичному локумі відводиться найпочесніше і найпрестижніше місце. Поряд із рідною (українською) мовою мають викладатися інші мови. На початковому етапі необхідно обов'язково вдаватися до моделі «рідна мова - не близькоспоріднена або неспоріднена іноземна мова», на вищому етапі лінгвістичного становлення учні можуть вивчати будь-які мови. Запорука справжньої мовної підготовки школярів – орієнтація на комунікативний підхід, на реалізацію його найважливіших принципів – комунікативно діяльнісного, культурологічного та проблемно-пошукового.

Аналіз соціокультурних реалій, в яких побутує нині українська мова в діаспорі, засвідчує, що розпорошення українців у різних країнах та поміж різними національностями призводить не тільки до ознайомлення з мовами і культурами тих народів, але й зумовлює втрату своєї мови, звичаїв і культурних надбань. Цей природний процес, що походить від взаємовпливів різних національних груп, переможний для тієї національності, яка є панівною в даній країні. До нього приєднується ще досить часто і непошана до своєї мови й культури та схильність приймати чужі форми, як результат комплексу меншовартості.

Загальновідомо, що жодна мова не існує ізольовано: мови

контактують і взаємодіють між собою. Найбільш поширеним видом і результатом цієї взаємодії є проникнення елементів однієї мови до іншої. Запозичуються слова, словотворчі моделі й елементи, синтаксичні конструкції і навіть звуки.

В умовах еміграції, наголошує Н.Марченко, важко триматися в рамках граматики (бо кожен має власний правопис). «У нас у селі так вогорили» - і це для нього святеє святих. До цього долучаються зукраїнізовані англійські слова і в результаті виходить «суржик», який ріже слух і, зрештою, принижує мовця [293, с.8].

Проте мовна інтерференція у багатомовному суспільстві – явище цілком закономірне і об'єктивне. У цьому процесі переваги має панівна мова – державна, офіційна, мова титульної нації. Вплив її з плином часу стає все сильнішим і позначається на всіх складових і сфері вживання слабшої мови. У цьому легко переконатися на прикладі побутування української мови в англомовних країнах проживання її носіїв. Дослідженнями встановлено, що вплив англійської мови на українську відчутний на кількох рівнях:

- фонетичному (інтонаційному), тобто очевидне накладання інтонаційних схем, притаманних англійській мові; помітне зміщення наголосів як результат наслідування англійських слів в українських відповідниках з подібною звуковою формою; а також уживання звуків, властивих звуковій парадигмі англійської мови;
- синтаксичному – нерідко помітне накладання синтаксичних структур, зворотів і порядку слів у реченнях чи окремих фразах, що існують в англійській мові та становлять синтаксичну кальку, коли застосовуються у мові українській;
- лексичному – починаючи з калькування і закінчуючи підміною понять.

Найсильніший вплив англійської мови відбувся на лексичному рівні. Зумовлено це здебільшого тим, що українська мова, обмежена рамками винятково домашнього вжитку в англомовних країнах, значно послабила зв'язки з більшою частиною лексики, що не становила активного щоденного словникового мінімуму. Склалася ситуація, за якої, будучи дітьми, нащадки емігрантів з України, хоча і вивчали насамперед мову предків, проте, живучи, навчаючись і

працюючи у середовищі з першорядною англійською мовою, так і не опанували значного лексичного складу української мови. Запас української лексики, що склався у живому англомовному середовищі українських емігрантів чи їх нащадків, має свої особливості. Одна з причин цього – те, що українці вживають у своїй розмовній мові багато чужих слів, пристосовуючи їх до української мови. Прикладом цього можуть бути слова чи цілі вирази: «Не чекай на стриті, бо дістанеш кольд», «покленуй ярду і дай сміття до гарбичу», «скажи бойсові, най бере коут», «іди до салеру» і т.ін.

Пропонуємо кілька прикладів того, як англійська мова формує виклад думок і спосіб мислення молодих українців.

На питання чи наказ «Пий каву» - відповідь: «Я вже мав каву» (замість «Я вже пив каву»).

«Звідкіля маєш цю книжку?» — «Це від нашої школи».

Але в поточній побутовій мові це справді українська мова («модерного типу»). Ось її приклад: «Грінор запаркував кару на пейменті. Полісмен затікетував кару, але в корті бойсик виграв кейс, бо мав доброго лоера...» (і т.д.).

Ще інший приклад: «Візьми брума та йди і склінуй ярд — листки вкинь до гарбичу, та винеси на стріт, бо завтра трешмени забирають гарбіч. Не забудь також, що в селеру є повно джонку».

З наведених зразків мовлення бачимо, як чужомовний лексикон вривається до української мови, здобуваючи собі нерідко право громадянства, лише через неухвагу, та, напевно, «вигідність» у висловлюванні. Ці процеси ще в середині 60-х рр. дослідив і об'єктивно оцінив Ю.Жлуктенко. Проте з того часу лише окремі вітчизняні дослідники звертались до цієї проблеми, а вона для лінгвістів має важливе значення і повинна б постійно перебувати в колі їх наукових інтересів, оскільки потужний вплив англійської мови відчувається і в Українській державі, яка активно входить у світовий освітній простір.

Дослідники встановили, що у результаті цих впливів у мовленні канадських (і не тільки) українців утворилися своєрідні різновиди мови. Один із них так званий юкіш (Ukish – від англ. Ukrainian English) – дивна мішанина української й англійської мов. На рівні синтаксису і морфології ця мова зберегла основні риси української мови, але на рівні лексики кількість запозичень настільки велика, що зрозуміти, про що йдеться, можуть лише

білінгви. Прийнято розрізняти два етапи у розвитку юкіша: класичний (кінець XIX – початок XX ст.) і сучасний. Класичний етап характеризується фонетичним і граматичним освоєнням англійських слів, сучасний – запозиченням англійських слів без змін. Наводимо приклади з юкіша: «В Едмонтоні буде файний арцибишин в джулаю. Вони кемпували і будували бовта». Проведене дослідження засвідчує, що у США українська мова не була настільки креалізована, як у Канаді, де практично нормою стали слова типу галя (анг. Hall – зал), кара (car – машина), штор (store – магазин). Однак кількість запозичень у мові американських українців також дуже велика.

Варто відзначити, що поряд із проблемою збереження української мови в англійськомовному середовищі країн проживання для українців актуальне, та й не менш важливе завдання – зберегти її чистоту. У піклуванні про чистоту мови в діаспорі важливу роль відіграє українська преса: «Свобода» і «Рідна школа» (США), «Український голос», «Слово на сторожі», «Життя і школа», «Рідношкільник» (Канада), «Українська думка» (Великобританія), «Вільна думка» (Австралія) та ін.

Цікаво, що одна з перших статей та тему англійських впливів на лексику української мови була вміщена в часописі «Український голос» під заголовком «Люди добрі, не нівечте рідної мови!» Її автор (скоріше всього тодішній редактор В.Кудрик, бо стаття не підписана), зокрема, писав: «Всі ми кажемо, що говоримо рідною українською мовою, вчимося її з книжок і часописів, заохочуємо других, аби вчилися, настоюємо на те, аби наші діти вміли рідну мову, а чи ми питали себе коли, чи ми самі говоримо українською мовою, чи якоюсь ламаною мішаниною!» [67, с.16].

Дійшло до того, стверджує автор статті, що українець зі старого краю як перший раз почує канадського українця, то береться за голову і через друге – третє слово запитує, про що йде мова.

Свої думки автор підтверджує такими зразками з усної мови іммігрантів: треба вживати пан Чорний, замість – містер Чорний, хата на розі, замість – повз на корнері; на вулиці, замість – на штріті; до склепу, замість – до штору; повна фляшка, замість – повна батля; ціле відро, замість – ціле пейло;

наймити хату, замість – рентувати повз.

Наведені нами раніше подібні приклади підтверджують актуальність цієї статті і в той же час актуальність в умовах сьогодення проблеми боротьби за чистоту української мови в діаспорі. Як засвідчує досвід, починати її вирішення потрібно з дитячих років, тобто з домашнього виховання, коли дитина ліпше починає сприймати мовні вислови своєї матері у формі колискових пісень та різних звернень, а потім – з казок, оповідань і розважальних пісень та ігор. Ще до того, як дитина потрапить в оточення інших дітей, вона з мовного боку мусить бути підготовлена так, щоб вплив інших уже не зміг змінити її ставлення до рідної мови.

Проте специфіка мовного виховання дітей у діаспорі зумовлена насамперед тим, що українська мова приречена бути засобом спілкування у вузькому колі генетично чи етнічно споріднених людей. У свідомості дітей та молоді, народжених у діаспорі, українська мова функціонально і психологічно пов'язана насамперед з родиною, у першу чергу з поколінням батьків і дідів. Із поколінням ровесників асоціюється мова країни поселення, яка є загальноповсюдною і мимоволі впливає на мовну поведінку / вибір мовця. Власне, це й спонукає діаспорних педагогів, свідомих членів українських спільнот піклуватися про родинний статус рідної мови і водночас піднімати її соціальний статус. Завдяки цьому громадсько-політичні, культурно-просвітні, наукові, освітні та інші організації ставали за сумісництвом важливим засобом поширення й розвитку мови, сферою її побутування.

2.2. Рідномовне навчання українців у полікультурному соціумі

Проблема збереження та плекання української мови, забезпечення рідномовної освіти українців, які з різних причин опинилися за межами рідної землі, – повсякчас була однією з найбільш актуальних і складних для української діаспори, що є основним її носієм у зарубіжжі.

Проте, як засвідчує аналіз джерельної бази дослідження, впродовж першої половини XX століття цими проблемами на північноамериканському континенті майже ніхто не займався. Найголовніша причина – відсутність відповідних науково-

педагогічних кадрів та українських наукових інституцій, де б ці проблеми могли розглядатись і вирішуватись. У якійсь мірі цю прогалину заповнювали публікації етнічних часописів «Свобода», «Український голос», журналу «Рідна мова», який видавав у Варшаві І.Огієнко, а також праці українських педагогів, що надходили до Канади і США із Західної України та Центральної Європи разом із навчальною літературою для рідномовного шкільництва. Підкреслимо, що до середини минулого століття в українських школах цих держав в основному використовувались підручники, завезені з українських земель, яких також бракувало.

Така ситуація у рідномовному шкільництві українців США і Канади міжвоєнного періоду дала підстави тогочасному українському педагогу і письменнику І.Кириюку стверджувати: «Шкільне вивчення мови йде по дорозі, «хто як вміє, так і вчить». Через це для великої частини українського молодого покоління, що виростає поза межами етнічних земель, українська мова стає з кожним днем чужою, тому навчання його рідної мови в рідних школах за принципом «як хто вміє, так і вчить» необхідно замінити науковими підходами, основу яких складає граматики» [197].

На його слушну думку, найголовніше завдання скрізь, де вивчається й використовується українська мова, ввести її єдиний правопис, ухвалений Академією наук України у Києві і поширений поза межами України журналом «Рідна мова».

У значно ширшому контексті таку ж ситуацію із навчанням української літературної мови розглядає й професор І.Огієнко. За спостереженнями вченого, стан її вивчення в «школах ненормально низький, сама наука її не може похвалитися поважними працями, бо громадянство не заохочує своїх учених українців до глибшої праці». Головна причина цього стану загальна – «наш традиційний, але перестарілий погляд на зміст тієї науки, що зветься граматику». Ми цю науку з давніх-давен звели просто до самого правопису, й ставимо його на чільне місце, навчаючи рідної мови. Щобто «науку мови» замінили на правопис» [333, с.530]. І це при тому, що грамика приводить у систему знання, здобуті з багатьох джерел. Щоправда, як і чимало інших педагогів тогочасної української діаспори, він вважав, що вивчення граматики доцільно розпочинати після деякого практичного засвоєння мови, після чого опанування її положень буде сприйматися усвідомлено. Тобто, вивчення мови, за І.Огієнком, повинно будуватися на здобутті учнями, особливо поза

рідномовним середовищем, практичних знань із літературних і народних джерел, які необхідно систематизувати в період опанування граматики.

Водночас у багатьох працях учений-педагог неодноразово наголошував, що «знати свою літературну мову без доброго навчання ніхто не може», тому й намагався подавати своєму читачеві якнайповнішу інформацію про всі можливі засоби опанування саме літературною формою мови. Окрім уже означених вище джерел, важливо, на його думку, в навчальному процесі послуговуватися також словником, «бо без нього літературної мови не навчити». Адже із словників, загальних і термінологічних, мовці черпають нові слова, доповнюють свій особистий словниковий запас, урізноманітнюють і збагачують його виразною, точною, адекватною предмету мовлення та ситуації спілкування лексику.

Цінними для українських учителів у США і Канаді були також настанови І.Огієнка щодо пошуку оптимальних принципів навчання. Визначаючи основи, на яких повинен будуватися процес вивчення рідної мови, педагог насамперед виділяв принцип науковості. Грамика, за його переконаннями, «повинна будуватися тільки на науці, на непохитних наукових законах». І впроваджувати цей принцип потрібно вже у початковій школі: «Від самого початку не відступаємо від загальної засади: наші виклади мусять бути науковими у своїй істоті, але для дітей приступними в формі» [333, с.536].

Як досвідчений лінгводидакт І. Огієнко був глибоко переконаний і в тому, що доступність навчання створює необхідні психолого-педагогічні умови для хорошого настрою учнів, стимулює глибоке мислення, активізує пізнавальний пошук. Тому, навчально-виховний процес з рідного мовлення, особливо в школах діаспори, повинен будуватися з урахуванням принципу оптимального рівня складності, оскільки доступність навчання є необхідною умовою свідомого вивчення мови дітьми, які не мають її належного базового знання через відсутність природного мовного середовища.

Педагог різко виступав, що надзвичайно важливо в умовах діаспори, проти механічного заучування лінгвістичних законів і понять, підкреслюючи, що «ні в якому разі не можна завчати догматично того, чого не розумієш». Тому й рекомендував учителям привчати учнів свідомо ставитися до всіх мовних питань, оскільки «свідомість ця їм завше знадобиться». І.Огієнко був твердо

переконаний у тому, що свідомість є обов'язковим принципом вивчення рідної мови [332, с.11].

Чільне місце в його лінгводидактиці належить принципам систематичності навчання та послідовності у подачі матеріалу. Внаслідок систематичного оволодіння новим матеріалом та вироблення практичних навичок оперувати ним в учнів з'являється потяг до навчання, бажання поповнювати свої знання. У викладі матеріалу, за І.Огінком, необхідно підтримувати зв'язок попереднього з наступним, встановлювати логічні зв'язки між його частинами, постійно подавати матеріал та завдання «для повторення».

Міцність знань, на його думку, забезпечується глибоким розумінням нового матеріалу, яскравістю вражень, одержаних учнями під час пояснення, комплексом завдань на повторення, адекватною організацією уроків, достатньою кількістю практичних завдань, виконанням самостійної та домашньої роботи. Вдало дібраний підручник, поєднання різноманітних видів робіт, яскрава особистість учителя, здатного сконцентрувати увагу учнів, для яких українська мова стала, по суті, другою, свідоме засвоєння знань, а також така форма викладу, що «легко подається й для шкільного заучування» – ось ті чинники, що визначають Огінкове бачення забезпечення принципу міцності знань.

Багаторічні спостереження привели вченого до усвідомлення, що ефективність засвоєння мови у великій мірі залежить також від індивідуального підходу, урізноманітнення та диференціації завдань для кожного учня, адже до рідної школи вони приходять з різними знаннями мови. У практичних порадах учителям він рекомендує давати посильні завдання тим дітям, які «не можуть одразу запам'ятати». З цією метою в своїх підручниках містить вправи з посиленою і частково посиленою складністю. Окрім цього, зауважував педагог, необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості учня, його спостережливість, пам'ять, працездатність, волю тощо.

Зважаючи на емоційність, як одну з етнопсихологічних характеристик української дитини і провідну ознаку української літературної мови, вчений наголошував на обов'язковості врахування принципу емоційності навчання та застосуванні широкого спектра педагогічно-емоційних стимулів, що викликають позитивні мотиви діяльності, формують в умовах чужомовного оточення любов до рідної мови. Він аргументовано доводив, що

емоційний стиль викладу дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі «єдності його душі, розуму й серця» [334, с.9]. За такого підходу до навчання мови максимально мобілізується увага учня, його пам'ять і мислення. А це створює необхідне підґрунтя для паралельного розвитку мовлення і мислення дитини, що, на думку вченого, є обов'язковою умовою ефективного засвоєння мови.

Особливості української мови зумовили визначення ще одного педагогічного принципу – простоти та ясності викладу навчального матеріалу. Професор І.Огінко, виходячи з того, що існують два способи мислення – «народний, популярний і інтелігентський, доступний не для багатьох», стверджує, що навчання, яке ґрунтується на наукових підвалинах, повинно бути простим і ясным. Стиль викладу, форми навчальної діяльності мають бути зрозумілими. Завдяки такому підходу учні досягнуть ясності, чіткості і простоти викладу власних думок, міркувань, тверджень [334, с.71-72].

Широке застосування адекватно дібраного дидактичного матеріалу, в тому числі й фольклорного, який сприяє засвоєнню не лише теоретичних положень і правил з мови, а й народних чеснот, шляхетних традицій і норм християнської моралі, забезпечує духовне, моральне, національне, громадянське виховання дитини. Саме на цьому ґрунтується один із важливих принципів лінгводидактики І.Огінка – принцип виховуючого навчання. Основним виховним завданням під час вивчення рідної мови, на думку вченого, повинно стати прищеплення любові до неї: «Кохати таку мову потрібно повним серцем, а вчити її – всіма силами!» Цій меті служить використання на уроках яскравих і влучних народних прислів'їв, приказок, вивчення малих фольклорних жанрів (колядок, пісень, поезій), правильне, виразне читання художніх творів, інсценізація, декламація. Усе це сприяє розвитку естетичних смаків, розвиває відчуття мови, призвичаює поважати народ – творця цієї мови та красне письменство – художню літературу, сприяє піднесенню статусу рідної мови в поліетнічному соціумі, підвищує її функціональність.

Учений розглядає народ і мову як єдине неподільне ціле, вбачаючи у стані літературної мови ступінь культурного розвитку народу. В цьому полягає, за І.Огінком, принцип культуровідповідності. Сюди він відносить дотримання лексичних, граматичних, стилістичних норм української літературної мови, правил орфоєпії тощо. Підкреслимо, що цей принцип набуває

першочергового значення в діаспорі, де людина зазнає постійного потужного натиску домінуючої, державної мови та культури, в середовищі яких перебуває повсякчас.

Наведена система принципів, на яких базується навчання мови в українській діаспорі, переконує у різнобічності підходів ученого до організації навчально-виховного процесу, в центрі якого перебуває дитина як суб'єкт навчання.

Вагомий внесок у формування теоретичних основ рідномовної освіти українців і пошуки засобів їх реалізації в умовах діаспори зробила в першій половині минулого століття й С. Русова.

Питання мови – і як головного інстинкту, який відрізняє людину від інших живих істот, і як «засобу для виявлення свого внутрішнього світу» та «приймання нового безмежного знання» [493, с.40], і як важливого чинника соціалізації особистості та вияву краси словесної форми – розглядаються у фундаментальних творах Софії Русової, у багатьох її статтях, спогадах, рецензіях, що також набули поширення серед українців США та Канади, впливали на розвиток їх рідномовної освіти в цих країнах.

Зазначимо, що, спираючись на наукову спадщину О.Потебні, С.Русова розглядає рідне слово як джерело неповторного національного світозбагачення, як систему, в якій фіксуються особливості сприймання і відображення дійсності, зокрема, специфіка художньо-образного мислення. Вона вважала рідну мову найважливішим засобом передачі від старшого до молодшого покоління сконцентрованого досвіду кожного народу; ґрунтом, на якому розвивається думка, прокладається шлях до знання, а в умовах діаспори – найважливішим чинником збереження етнічної самобутності, розвитку рідного шкільництва, забезпечення майбутнього самої спільноти.

Навчання рідної мови, за С.Русовою, здійснюється в таких формах: 1) усна розмовна мова (перекази, оповідання, монологи, запитання та відповіді, виклади); 2) книжка (підручники, граматики, читанки, реферати, красне письмо, науково-популярна література); 3) графічна (малюнок, письмо, карти, діаграми тощо) [490, с.131].

Аналізуючи асиміляційні процеси в середовищі української громади в країнах поселення, С.Русова наголошувала, що систематичне навчання рідної мови в умовах діаспори, де діти, як правило, позбавлені рідномовного довкілля, потрібно розпочинати з

перших років свідомого життя дитини. Уже 4-5-річній дитині батьки, вихователі повинні давати змогу більше розмовляти, оповідати, збагачувати її лексику новими, зрозумілими їй словами. Дуже важливо якомога раніше знайомити дітей з кращими літературними скарбами національних письменників, поетів, а також із творами зарубіжної літератури, перекладеними рідною мовою.

У лінгводидактичній практиці С.Русова важливого значення надавала питанням, що стосуються проблем розмови дитини власним мовленням, тим лексичним запасом, який відповідає особливостям її розвитку та її духовній індивідуальності, проблем правильного мовлення, яке буде влучним і не буде голосом душі маленької особистості. У першому випадку, як зазначає С.Русова, ми наче свідомо припускаємо неправильний напрямок розвитку мови, а в другому випадку нам загрожує неправдивість дитячих виразів, у яких вже не будуть відбиватися ані почуття, ані безпосередня думка дитини, а будуть лише механічно вставлені слова й перейняті від нас граматичні форми, якими дитина сама не прийнята.

На думку С.Русової, «до дитячого садка діти звичайно приходять зі своїм діалектом, ним вони лише й можуть виявляти свої почуття, свої спостереження». Тому вона застерігає педагогів від глузування з місцевої «ще до школи, вдома засвоєної говірки». Великого значення в умовах діаспори набуває рекомендація С.Русової щодо того, як можна безболісно перевести дитину з діалекту на літературну мову через слухання, а згодом читання художніх творів, «задержуючись якраз на тих словах, що у місцевому діалекті звучать інакше», пояснюючи їх літературне значення [493, с.45-46].

Педагог у своїх працях неодноразово підкреслювала, що до мови дітей потрібно ставитися з «найбільшою увагою». Важливою умовою формування правильної мови дитини є мовне середовище, в якому вона виховується. С.Русова, зокрема, стверджувала, що в родині, де дорослі не мають недоліків звуковимови, дитина намагається правильно вимовляти звук.

Слушна для педагогів та батьків порада С.Русової про те, що не треба звертатися до дитини якоюсь підсолодженою, зміненою мовою, а давати їй справжні слова, справжні назви предметів. Дитина їх змінює, полегшує собі їх вимову, але поволі вимовляє правильно. Прагнення батьків у спілкуванні з дитиною раннього

віку пристосуватись до її мови недоречно, оскільки це негативно позначається на мовному, розумовому розвитку дошкільника.

Для педагогів української діаспори важлива думка С.Русової про те, що мова виступає «засобом для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання». Вона великого значення надавала розвитку рідної мови, стверджуючи, що «тільки рідна мова є найплототворнішим, найприроднішим органом думки для мільйонів людей». Лінгводидакт вважала, що навчання чужою мовою веде не тільки до втраги народом своєї національної свідомості й гідності, а й до інтелектуального та морального виродження [493, с.43].

Важливими для українських педагогів у США і Канаді були підходи С.Русової до вивчення фонетики й лексики рідної мови. На думку вченої, спілкуючись з дитиною, вихователь, учитель зобов'язаний володіти літературною мовою, правильно інтонаційно оформляти зв'язний текст. Адже значна частина педагогічних впливів на учнів реалізується саме в комунікативних ситуаціях. Вона підкреслювала, що образність, метафоричність мови – необхідна умова формування творчості дитини, яка розвивається насамперед за допомогою народних казок, байок, легенд, оповідань та пісень. Розглядаючи проблему навчання мови, лінгводидакти наполягала на тому, що педагог повинен досконало володіти українською літературною мовою, але, крім цього, знати і діалекти тієї місцевості, де він працює, оскільки «в діалекті заховано дух народу, філологічну суть мови – її образність, красу, її кінцевий фольклор, але з ним все ж треба рахуватися лише як з діалектом, як з місцевою говіркою і в літературній мові поборювати його» [492, с.56]. І все ж основними умовами активізації мовленнєвого розвитку педагог називає досконалу літературну мову дорослих, «очищення» мови від усіх дефектів, вплив культурного оточення. Ставлячи питання, що ліпше: «давати дитині повну волю творити речення, слова за своїм словесним інстинктом чи вимагати від дитини і нав'язувати їй правильну штучну мову», вчена приходиться до висновку, що тільки розмовляючи, спілкуючись, дитина добре засвоїть мову. Розповіді, оповідання дорослих «збагачують її первісний словник яскравими виразами», «регулятивні граматичні вказівки» поволі очищають мовлення.

Розкриваючи особливості мовлення дитини, яка виростає в поліетнічному соціумі, С.Русова наголошувала: перше, на що

повинен звертати увагу вчитель у навчанні рідної мови, це домагатись правильної вимови, висловлювання, щоб дитина вимовляла якнайясніше всі приголосні звуки. Якщо педагог помітить мовні огріхи, затримки в артикуляції звуків, він обов'язково мусить дібрати чи розробити самостійно вправи на коригування дефектів вимови. Обов'язок учителя – допомогти дітям уникнути цих недоліків і зробити мову дітей «ясною, чепурною, щирою, бо вона – творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди й краси».

Багата літературна мова й виразний, ясний, гнучкий голос, який передає всі відтінки почуттів, – ось головні складові впливу на учнів у формуванні культури усного мовлення в рідній школі чи дошкільному закладі. Адже вдома, як правило, дитина чує мову побутову, насичену англіцизмами, діалектними словами, що, безперечно, негативно позначається на її мовній культурі.

С.Русова переконливо доводила, що у полікультурному середовищі, а саме таким є соціум зарубіжних українців, важливу роль у засвоєнні рідної мови відіграє вивчення її граматичної будови. Адже граматику, образно кажучи, є душею мови, її «алгеброю». Вона найчіткіше виявляє характер мови. Граматика, як відомо, це система правил поєднання слів у мовленні (словосполучення, речення, текст), їх змінюваності, що зумовлена потребами цього поєднання. На відміну від словникового складу мови, граматику характеризується більшою непроникливістю для чужомовних впливів. Як засвідчує С.Русова, порушення граматичної будови мовлення більш боляче позначається на мові, ніж проникнення в мову чужих слів. Тому, щоб засвоїти граматично правильну мову, треба практично оволодіти граматику, тобто звикнути виконувати її правила. Проте вивчення граматики треба починати лише тоді, коли дитина опанує усну мову, матиме необхідний для мовленнєвої комунікації словниковий запас, який у неї природно формується в рідномовному середовищі з перших років життя.

Досвідчений педагог наголошувала на тому, що мовлення дітей відрізняється відсутністю тих граматичних форм, які не мають конкретного змісту: перші слова майже завжди одно- або двоскладові, дуже часто дитина їх сама утворює – слова для тих чи інших переживань, для пізнаних нею речей. На її думку, діти часто утворюють свої власні форми виразів, і ті форми більш логічні, ніж ті, що утворені історичними граматикуми. Мовлення дітей не має

спочатку займенників (прійменників), тому речення мають аглютинативний склад (спочатку головне слово, а до нього вже приєднують слова другорядного значення). С. Русова окреслила деякі шляхи формування граматично правильного мовлення дітей. У цьому процесі необхідно, щоб усі внутрішні скарби дитини мали змогу якнайкраще виявитися в різних проявах, і, перш за все, в ясному, змістовному, красивому граматично оформленому слові. Треба оберігати слух дитини від грубих, лайливих слів, спонукати її до найкращої форми вислову, бо дуже часто найкращий зміст губить своє значення лише через те, що форма, в якій його висловлено негарно, не захоплює. Отже, за С. Русовою, шляхи формування граматично правильного мовлення передбачають наявність правильного зразка мовлення оточуючих, виправлення граматичних помилок, розвиток інстинкту мови, тобто звички граматично правильного мовлення.

С. Русова постійно наголошувала, що рідна мова – це не тільки могутній засіб інтелектуального розвитку дитини, а й важливий фактор соціального єднання, і тільки навчання рідною мовою «може викликати в учня те зусилля для засвоєння науки, ту інтенсивну активність, яка необхідна для опрацювання нового наукового матеріалу і для творчого остаточного його виразу, а навчання в чужій мові не розбуджує думки дитини, бо воно не зв'язане ні з фізичним оточенням дитини, ані з її дитячим духовним світом» [489, с.14].

Новий етап у забезпеченні теоретичного підґрунтя вивчення української мови у системі рідномовного шкільництва розпочався в середині 1950-х років, коли до цього процесу активно залучалися педагоги середніх і вищих шкіл, які прибули до США й Канади з третьою хвилею еміграції. Систематичності й послідовності він набрав з появою педагогічних часописів, на сторінках яких досвідчені педагоги висловлювали ідеї й пропозиції щодо організаційного зміцнення та науково-методичного забезпечення діяльності дошкільних закладів, рідних шкіл, курсів і шкіл українознавства, урізноманітнення форм, методів і засобів навчання української мови та інших українознавчих дисциплін, формування в учнів мотивації до їх вивчення та ін.

Активно прилучилася до цього процесу І.Петрів. Виступаючи проти догматичного навчання в рідномовному шкільництві, вона закликає українських учителів активізувати самостійну пізнавальну

діяльність учнів, створювати під час оволодіння знаннями спокійну, радісну атмосферу. На її думку, запроваджувати цей підхід треба вже у першому класі, доручаючи учням розповідати про свої пригоди, творити коротенькі оповідання на основі малюнків, ілюструвати, моделювати, інсценізувати, придумувати назви, написи, вести самостійно ігри, розваги. Тим більше, що в першому класі рідної школи є, звичайно, діти, які закінчили перший клас державної школи, і тому від них можна вже вимагати, після опанування техніки читання й писання українською мовою, самостійного записування слів і складених на їх основі коротких речень, самостійного читання дитячих книжок. Спонукає до цього і те, що у рідній школі час для навчання дорогий, обмежений. Кожна хвилина мусить бути доцільно використана, і тому вчителю треба уважно підходити до своєї праці, готувати лекцію аж до подробиць, із чітким розподілом часу на кожен вид завдань. Треба давати учням можливість працювати самостійно, скільки б на це не витрачалося часу. Практика засвідчує, що, починаючи з третього класу, учні можуть уже самостійно опрацьовувати короткі оповідання зі шкільних підручників, складати план оповідання чи історичного випадку, завчати вірші напам'ять, вичерпно відповідати на запитання вчителя. Однак, на думку І.Петрів, учням не варто ставити багато запитань. Вони доцільні лише там, де інша форма не дасть бажаного результату [353, с.4].

Потрібно зважати при цьому і на те, що навчання – це мистецтво. Суть його полягає в тому, щоб учням показати, як треба вчитися, та збуджувати в них постійне зацікавлення до оволодіння рідною мовою, іншими українознавчими предметами, оскільки вони приходять до рідної школи після шестигодинного навчання у державній школі. Отож зацікавити їх може лише вчитель, який старанно підготував лекцію, говорить спокійним, добре поставленим голосом, спонукає учнів до співпраці та виробляє в них увагу і повагу до інших дітей [242, с.7].

Розвиваючи вище викладені ідеї, не менш відомий в діаспорі педагог Е.Жарський наголошує на необхідності навчити школярів «методам їхньої домашньої праці», тобто «навчити учнів, як мають учитися», в якій порі дня найліпше вчитися, щоб успішно виконати завдання [147, с.14].

До пошуків теоретичних засад навчання мови в школах української діаспори активно прилучився і Ф.Задеснянський. Він

цілком слушно, на нашу думку, стверджує, що навчання мови в школах українознавства опинилося здебільшого в руках тих, хто викладав українську мову на рідній землі. Але ці вчителі здебільшого не враховують того, що між завданнями вчителя української мови на рідних землях, у США і Канаді, величезна різниця. В Україні учень вивчав українську мову щодня і щогодини, бо навколо нього українська мова панувала в родині, школі, у пісні і церкві. Тому, крім літературних слів, які дитина вивчала з підручників, вона постійно засвоювала із життя нові слова і завданням учителя було лише вдосконалити її мову, відшліфувати деякі звороти, усуваючи діалектизми та неправильно вжиті слова, закласти основи для розуміння мовних явищ під час вивчення граматики [156, с.15-16].

У США перед учителем української мови стоїть цілком інше завдання, адже до школи приходять учень або з мінімальним знанням українських слів, або й без нього. До того ж учитель не має в своєму розпорядженні засобів примусу, тому його першим і основним завданням є спонукати, заохочувати учня «до систематичного засвоювання щораз нових слів, бо вивчати мову без вивчення слів – це те ж саме, що мурувати цегляний будинок без... цегли!» [156, с.16].

Отже, цілком зрозуміло, що шаблонне викладання української мови за допомогою читанки і граматики приречене на невдачу. Педагог переконаний: «Коли ми справді хочемо, щоб наші діти володіли українською мовою, охоче говорили й читали нею, то повинні ґрунтовно змінити методи навчання!» [156, с.18].

Як для того часу, ця пропозиція була надзвичайно актуальною, але й досить ризикованою. Адже, як засвідчив аналіз джерельної бази, значна частина вчителів, які працювали в міжвоєнні і перші повоєнні роки в українському шкільництві, не мала педагогічної освіти або, навіть маючи її, змушена була працювати у виробничій сфері, оскільки цього вимагали імміграційні закони країн поселення, а вони, по суті, були однакові як у традиційних країнах проживання українців (США, Канада, Аргентина, Бразилія), так і в нових – Англії, Австралії та ін. Необхідність зміни підходів до організації навчального (а для рідномовного шкільництва – навчально-виховного, акцент в них робився саме на останній складовій) процесу у значній мірі, як уже зазначалося раніше, зумовлювалося тими прогресивними реформами, які

еволюціонували в системі державного шкільництва, а США (і Канада в їх руслі) йшли в авангарді світової педагогічної думки, і тому не зважати на це організатори українського шкільництва не могли. Зумовлено це тим, що їх учні, навчаючись у державних загальноосвітніх школах, перебували в силовому полі цих трансформацій, отже, й вчителі рідних шкіл, щоб досягти поставленої мети, повинні були постійно вдосконалювати свою діяльність і навчальну працю учнів, збагачувати український освітній простір у діаспорі новими педагогічними знахідками.

Аналіз наукової літератури та практичної діяльності учителів українських шкіл у діаспорі засвідчує, що найбільше проблем виникало в дидактиці початкової ланки освіти, де закладаються основи знань і формується творчий потенціал учня. То ж закономірно, що від педагога, його методичної підготовки у великій мірі залежали як напрямки, так і темпи та ефективність становлення особистості школяра, розвиток його природних здібностей і задатків.

Учителі системи рідномовного шкільництва виходили з того, що головною засадою їх діяльності має бути принцип виховуючого навчання, позаяк українські школи покликані в першу чергу виховувати справжніх патріотів-українців, формувати їх національний характер і національний світогляд. А оскільки час перебування дітей у рідній школі обмежений – всього-на-всього 6-8 годин на тиждень (та ще й у вечірній час!), то доводиться так використовувати його, аби не змарнувалась жодна його хвилинка, і дала якомога більший педагогічний ефект.

Щоб справитись із покладеними на нього обов'язками, учитель повинен добре володіти методикою – як загальною, так і спеціальною. Тому в пресі, передусім педагогічній, з'являються публікації, в яких досвідчені педагоги висвітлюють актуальні проблеми дидактики, зокрема й методики початкового навчання.

Новий етап у пошуках теоретичних підходів до вдосконалення навчання української мови в діаспорі припадає на 60-ті рр. минулого століття. Численні публікації в педагогічній періодиці засвідчують прагнення вчителів рідномовного шкільництва побудувати навчальний процес з рідної мови на сучасних наукових засадах, із використанням найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики, мовознавства.

Узагальнюючи напрацювання вчених попередніх періодів

розвитку педагогічної науки, зокрема й у діаспорі, І.Петрів привертає увагу вчителів рідних шкіл до тих принципів навчання, які можуть бути найефективнішими в опануванні української мови. До них вона відносить такі принципи:

- свідомості навчання й активності учнів;
- науковості навчання;
- систематичності навчання;
- наочності;
- доступності знань і врахування вікових особливостей дітей;
- міцності засвоєння знань.

Перший принцип, за її переконаннями, в рідній школі найважливіший. Він включає в себе: розуміння учнями навчального матеріалу, який вони вивчають; уміння викладати вивчене своїми словами; продуманість висновків і узагальнень, зроблених у процесі навчання. Вимога свідомості навчання пов'язана з вимогами активності учнів у процесі навчання. Адже, як зазначав ще класик української педагогіки К.Ушинський, дитина безперервно потребує діяльності. Активність проявляється у таких формах, як виконання самостійних робіт, бесіда, практичні заняття, праця.

З-поміж чинників, які впливають на активність учня у процесі сприймання, І.Петрів виділяє в першу чергу свідомо поставлену мету, мотиви, потреби, бажання, що їх створює учитель під час навчання. На її думку, для реалізації принципу свідомості навчання учителям потрібно у процесі пояснення нового матеріалу наводити достатню кількість прикладів, які підтверджують правила, подавати на лекції більше конкретного, фактичного матеріалу, привчати дітей аналізувати, самостійно робити висновки. Завжди у навчанні забезпечувати його цілеспрямованість, викликати інтерес дитини до занять, спонукаючи тим учня до навчання [355].

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури показує, що в другій половині 60-х років з-поміж головних принципів, якими мають користуватися у своїй праці вчителі початкових класів рідної школи, педагоги української діаспори виділяють самостійність («Все, що дитина здобуває, має здобути своїм зусиллям, має сама поборювати всякі труднощі, що насуваються на неї під час праці в школі»); наступність («... виходити від речей, знаних дитині, до щораз трудніших. ...ступенування має бути дуже повільне і майже незначне»); зацікавлення («... вчити так, щоб наука була для дитини

цікавою, спиралась на дитячих природних зацікавленнях. Коли дитину щось цікавить, то тоді вона буде самостійно шукати заспокоєння цієї цікавості»); наочність («... дозволити дитині безпосередньо оглядати та дотикатися до речі, яку їй представляємо. ...Дитина в початковому навчанні не знає й зовсім не розуміє абстракцій!»); послідовність (подавати «дітям новий матеріал в порядку, щоб усе мало логічний зв'язок»); концентрація («... цілого навчання не розбивати на різні предмети і справи, але, навпаки, групувати біля чогось одного, найважливішого. Таким осередком цілого навчання в початковій школі є українська мова ... вона є предметом, біля якого обертається й гуртується навчання інших українознавчих предметів»).

Використання цих дидактичних принципів у рідних школах спрямовувалось на досягнення найголовнішої мети в початковому навчанні української мови – «навчити дитину говорити, а у зв'язку з розмовою будуть діти читати, писати, співати, тощо».

Для реалізації зазначених принципів у навчально-виховному процесі вчителям рекомендовано використовувати відповідні форми навчання: викладову (акроматичну), розпитну (ероматичну) та геврестичну. Перша, коли вчитель розповідає, а діти слухають, у рідній школі не прижилася, бо відводить учням пасивну роль в оволодінні знаннями. Друга, за спостереженнями педагогів, «змушує дітей до уваги та до активної участі в лекції», привчає їх «давати логічні відповіді на завдане питання», але недоліком її «є те, що деякі вчителі впадають у крайність і дають дітям забагато питань, а не дозволяють, щоб діти самі питали» [8, с.16] .

Отож найбільш ефективною в умовах діаспори українські лінгводидакти вважають третю форму навчання – геврестичну, споріднену значною мірою з ероматичною. Застосування цієї форми вимагає від учителя задавати учням запитання – завдання, тобто ставити перед ними проблеми, які вони будуть змушені розв'язати, вдаючись до спостережень, пошуків, творчості. Проте і тут є певні особливості, на які повинен звертати увагу педагог, оскільки не можна уявити собі навчання, де виступала б лише геврестична форма. Вона завжди мусить іти в парі з ероматичною, бо ж годі подумати, щоб можна було завжди ставити питання у вигляді проблем чи завдань [8, с.16] .

Слушними вважаємо міркування педагогів українського зарубіжжя щодо побудови навчальних занять із практичним

використанням названих вище форм і методів та застосуванням специфічних прийомів, залежно від мети, теми, завдання, навчальної дисципліни, ситуації в класі та інших факторів, що забезпечують успіхи в роботі вчителя і учнів.

Як відомо, основне завдання вчителя на початковому етапі навчання мови – сформувати в дітей логічне, чітке, виразне, правильне усне та писемне мовлення. В умовах діаспори це завдання набуває надзвичайної ваги і значення. Як стверджує відомий українсько-канадський педагог, автор багатьох шкільних підручників Д.Кислиця, «учителі наших українських шкіл – це передусім учителі української мови. Головна їх місія – навчити наших дітей і підлітків української мови, доброї і правильної, літературної. Навіть якщо більше нічого, а тільки самої мови наші вчителі навчать своїх учнів у наших школах, то й тоді вони виконають найбільше завдання і найпочесніший обов'язок» [213, с.7].

Здійснити цю високу місію вчителям рідних шкіл допоможе дотримання принципів природовідповідності, зв'язку з життям, наочності. Д.Кислиця, зокрема, рекомендує їм суворо дотримуватися класичного правила дидактики: учити так, щоб учні не думали, що їх навчають; учити мови так, щоб учні у процесі говоріння забували й про саму мову, тобто почували й тримали себе так, начебто це відбувається в житті, коли люди говорять, не думаючи про мовні проблеми.

Правда, при цьому він цілком слушно наголошує, що вирішує кінець-кінцем не наочність, навіть найбагатша, і не перебування в якійсь дуже конкретній життєвій ситуації, а вміння вчителя підготувати учнів, організувати розмову, створити невимушену атмосферу, скеровувати її в напрямку поставленої мети, пом'ятуючи що не якісь атрибути, а вміння і хист учителя вирішують успіх занять з розвитку мови.

Лінгводидакти української діаспори одноставні в тому, що учитель зможе виконувати покладені на нього завдання лише тоді, коли буде ретельно готуватися до занять, тобто буде добре знати тему, пам'ятати чи мати під рукою основний матеріал з мови в його певних формах (той обсяг матеріалу, що є об'єктом вправ), мати наготові основні питання й відповіді (їх зразки), в тому числі й питання для підсумування розмови, а також позаконтекстні питання, продуманий проект послідовної розмови – цього неодмінного завершення навчальної бесіди [213, с.9].

В умовах діаспори, як засвідчує проведений аналіз, успіхи в навчанні мови забезпечує дотримання відомої настанови Я.А.Коменського, який радив учителям, щоб вони менше вчили, але щоб їхні учні самі побільше вчилися. Педагоги рідномовного шкільництва на власному досвіді переконалися, що той учитель кращий, який менше в класі говорить, а дає можливість учням говорити. Ці правила найбільше стосуються навчання мови. Коли ж мати на увазі рідні школи в Австралії, Англії, США та Канаді, то варто наголосити: навчає краще української мови той учитель, який без потреби не вживає англійської мови в класі, сам не говорить по-українському тоді, коли повинні говорити учні. Але, наголошує Д.Кислиця, не вчить української мови або вчить її погано той учитель, який учням своїм багато говорить про мову, багато пояснює чи так собі лише переповідає те, що вчитає з підручника. Теорія (граматика), особливо при навчанні основ української мови (початковий і навіть середній курс), мусить бути підпорядкована тільки практиці. Чим більше практики в класному навчанні під наглядом учителя, тим кращим є те навчання, і навпаки [213, с.7].

На практичному підході до навчання мови наголошує і відомий лінгводидакт Н.Попіль. На її думку, «володіти мовою – значить: уміти передавати словами свої думки і почування. Щоб це осягнути, треба вірно навчати мови і працювати над її розвитком, а саме: треба, щоб слова й відповідні їм поняття сприймалися одночасно та щоб слова складались у точні й гарні фрази, логічно пов'язані між собою» [368, с.8].

Вона переконана, що робота над розвитком мови учнів мусить проводитися в рідній школі у тісному зв'язку з читанням, вивченням граматики й правопису, а також частково на заняттях з інших предметів.

Видів, засобів і форм роботи за такого підходу до навчання мови багато, і вони дуже різноманітні. Та, щоб забезпечити системність у роботі над розвитком мови учнів, треба застосувати найбільш ефективні з них, найбільш показові, перевірені педагогічною практикою в умовах діаспори.

Види роботи з розвитку мови школярів доцільно добирати такі, які б збагачували запас слів і понять у дітей, забезпечували логічне мислення, а трудність вправ поступово збільшувати в залежності від віку й розвитку учнів, тобто мусить бути цілком забезпечена систематичність і послідовність [368, с.8].

На розвитку мови учня в першу чергу позначається його лексичний запас. Тому в роботі з розвитку мови насамперед треба добре організувати працю над збагаченням лексики учня. У зв'язку з цим визначаються основні завдання роботи над лексикою в рідній школі. До них належать:

- виявлення запасу слів дитини і уточнення її лексики;
- поширення й збагачення лексики учнів;
- робота над правильною вимовою і розумінням слів; активізація дитячого словника;
- боротьба за культурну мову дитини (викорінювання зайвих слів, вульгаризмів);
- боротьба за чистоту мови (в українській школі – українська мова!).

Словниковий склад мови набуває величезного значення, коли він поєднується з опануванням граматики мови, яка визначає правила зміни слів, правила сполучення слів у речення і, таким чином, надає мові чіткого, осмисленого характеру.

Тож працюючи над розвитком мови дітей, наголошує Н.Попіль, треба забезпечити вміння сполучати слова в речення, вміння будувати речення, висловлювати свої думки реченнями. А для цього треба проводити систематичну роботу з учнями над будовою речення [368, с.9].

На цьому ж акцентує увагу вчителів рідних шкіл у діаспорі професор В.Луців. Оскільки головне їх завдання дати знання української мови та виробити в учнів уміння логічно мислити і чітко висловлювати свої думки, необхідно з першого і до останнього класу на всіх заняттях стимулювати логічне мислення школярів, виробляючи в них уміння точно висловлюватись. Досягненню цього у великій мірі сприяють уроки читання, на яких учні набувають практичних знань і навичок розчленовувати на складові частини текст статті чи художнього твору, передавати думки в певній логічній послідовності, виділяти провідну думку в даному творі, вчаться встановлювати певні аналогії та подібності між прочитаним, власними думками та чинами [343, с.24].

Подібну думку з цього приводу висловлює й австралійський педагог, автор серії підручників для шкіл українознавства Марія Дейко. З метою формування аналітичних умінь і навичок, належного володіння українською мовою необхідно відмовитися від старого підходу – читання читанки-хрестоматії й пояснення незрозумілих

слів і перейти до викладання української мови як мови другої, а тут уже без граматики не обійтись. Субстанцією мови, її найголовнішою, найістотнішою частиною є, безперечно, лексика, – переконана авторка підручників. Тому необхідно планомірними заходами збагатити дуже скромний запас слів учнів і навчити їх уживати відомі їм слова у відповідному узгодженні, у певному дозуванні й послідовності і лише на цій основі переходити до навчання граматики [127, с.7].

Позаяк у цей час серед українських учителів у діаспорі велася дискусія щодо доцільності вивчення граматики в рідних школах, оскільки час на навчання мови в них обмежений, редакція журналу «Учительське слово» (Канада), висловлюючи власну позицію і свій погляд на цю проблему, публікує ґрунтовну працю І.Герасимовича «Методичні зауваги до української мови», надруковану вперше ще 1940 р. у Кракові. Автор статті (отже, й редакція) переконаний, що «граматика в рідній школі потрібна, щоб зафіксувати ті чи інші правила мови. Науку граматики починаємо в 1 класі. Адже виділення слів і звуків, об'єднання в склади, слова й речення – це граMATика. Навіть із граMATичною назвою освоюються діти – очевидно без дефініції.

На другому році поширюємо граMATичні відомості. Діти пізнають підмет і присудок, розділові знаки, головні частини мови тощо.

У двох останніх роках початкової школи поширюється концентраційно граMATичні відомості аж до повного заокруглення. Діти мусять вчасно освоїтися з граMATичними формами, щоб далі у вищих класах могли глибше і докладніше вивчати як саму мову, так і граMATику» [94, с.5].

Актуальність цих питань зумовлена й тим, що до навчання у рідномовному шкільництві залучалися учні, які виростили у середовищі мови країни поселення, а українську їм доводиться вивчати як другу, чужу мову. Зважаючи на це, наголошує Д.Чопик, підхід до навчання української мови тепер повинен бути такий самий, як навчання чужої мови. А чужу мову починати вчити найкраще тоді коли дитина опанувала основи розмовної мови, яка вживається в родині й у школі, тобто щонайменше під час третього року навчання в державній початковій школі. Проте в українських громадах намагаються вводити дітей в користування мовою набагато раніше. Це похвально, вважає педагог, і таку практику

треба підтримувати, проте під час цих початкових років навчання української мови обсяг матеріалу необхідно обмежити до мінімуму: залучати дітей до вживання української мови у класі, при забавах, огляданні малюнків або плакатів з тематикою, яка цікавить дітей. Цей період навчання мови, що охоплює менше як 100 годин – зустрічей у класі (35 годин або днів на рік), зовсім не забагато часу на підготовче навчання української мови, коли зважити на те, що у публічних школах діти навчаються 182 дні на рік. Отож не треба поспішати переходити на інтенсивний спосіб навчання, але легко, за допомогою ігор, співів, забавок залучати дітей до щотижневих зустрічей, де непомітно для них проводиться систематичне навчання мови. Важливу роль у такому навчанні, вважає Д.Чопик, відіграє методика мови, оскільки вона дає відповідь на питання для чого вчити українську мову, що саме вчити і як учити [601, с.27-28].

Звідси, на його думку, випливає, що «завданням учителя мови є, власне, навчити, при звичайті дітей до нової й іншої, другої мови так, щоби вони володіли нею досконало, з привички вживали її, мовби машинально. Учити володіти мовою досконало треба так, як і звичкою засвоювання – постійним, терпеливим, неспішним повторюванням. До повторювання треба, однак, підходити творчо, урізноманітнювати його та достосовувати до вікового рівня й зацікавлення учнів» [602, с.20].

За переконаннями діаспорних лінгводидактів (М.Дейко, Д.Кислиця, І.Петрів, Б.Шкандрій) у процесі початкового навчання української мови, особливо вже як мови другої, починати треба не з навчання самої мови, а з психології, тобто психологічно підготувати дітей до сприйняття другої мови. Але для того, щоб дитина могла успішно вивчити другу мову, наголошує С.Ціпівник, вона повинна бути позитивно налаштована до національної групи, мову якої вивчає. Ці засади стосуються і тих учнів, які вивчають мову своїх батьків. Адже, за спостереженнями вченої, «психологічні та лінгвістичні досліди стверджують, що доки дитина не вирішила своєї національної і культурної проблеми (зокрема, коли вона відчуває, що етнічна група, до якої вона належить, другорядна й неавторитетна), доти її зусилля вивчити мову своїх батьків будуть утруднені, або й зовсім не матимуть успіху» [590, с.264].

А тому, на її думку, треба обережно критикувати українське громадське життя й позитивніше висловлюватися про характер української людини, не передавати наступному поколінню

комплексів меншовартості, не підтримувати теорій несвідомих одиниць і груп, які формують внутрішні антагонізми серед української спільноти, пропагуючи повну асиміляцію. Крім того, вважає дослідниця, у рідномовній освіті зарубіжних українців треба зважати на ще один момент: «Якщо учні в українських школах не роблять такого поступу, який задовольнив би вимогливих учителів і в наслідок цього вчителі поведуться з ними занадто гостро, то феномен узагальнювання може довести до того, що дитина зненавидить не тільки вчителя, школу й науку, а й саму українську мову та взагалі все українське. Це, звичайно, не виходить на користь ані учневі, ані українській справі.

Щодо чисто особистого психічного функціонування дитини, то невдача у вивченні української мови може протилежно вплинути на розвиток не лише компетентності дитини, а й на почуття самопошани й самовартості її» [590, с.265].

Дослідженнями встановлено, що причиною цього явища є те, що до українських шкіл зазвичай приходять діти тоді, коли вже вчать в школах з англійською мовою навчання. Не маючи зовсім контакту з українською мовою до початку навчання в рідній школі, діти, самозрозуміло, не тільки мали за рідну мову англійську, а й психологічно жили тим духом, що з тією мовою може бути: вони мислили по-англійськи, мали чуття тільки тієї мови і т.д. Отже, українська мова для таких дітей – чужа мова.

Таку ситуацію підтверджують і результати експериментальних досліджень у психології. Зокрема, вони засвідчують, що до 5-6 років від народження дитина набуває вже навичок першої (рідної) мови, має вже закріплене чуття тієї мови і говорить в основному правильно. Такі прояви, як часткове вживання неправильних форм (давають, працювають, спаяють) малоістотні. Вони можуть мати місце і в мові англійській, але це не означає, що дитина ще не має виробленої рідної мови. Найуспішніше опановує дитина другу мову до 10—11-річного віку. З цього приводу відомий канадський учений невролог Вілдер Пенфілд зазначає, що дитина до 9—11 років — це «майстер до опанування розмовної мови», а після цього віку людський мозок стає поступово тугішим і неподатливим [691]. Ці твердження не заперечують й інші знавці дитячої психології.

Звідси цілком логічно випливає, що учителям українських шкіл у діаспорі треба брати до уваги розповсюджену у науково-методичних колах думку, що основне у вивченні і навчанні будь-

якої другої мови — практичне володіння нею, уміння говорити. Саме в такій послідовності, з дотриманням практичного підходу, побудовані й підручники з методики викладання іноземних мов.

Отже, стверджує Д.Кислиця, треба починати навчання української мови тих дітей, які не мають ніякої підготовки, з психології і помалу привчати їх слухати цю мову, розуміти почуте, а відтак — по кількох тижнях — привчати їх повторювати почуте і зрозуміле. Згодом, коли все це зроблено, обережно переходити до найпростішої розмови. На початку така розмова буде проходити у вигляді питання-відповіді, але при цьому не слід дозволяти, щоб відповіді часто обмежувались одним словом, а тим більше таким, як «так», «ні». Ще пізніше треба переходити до складніших форм, причому кінцевою метою має бути розвиток зв'язної мови [213, с.9].

Водночас учитель не повинен ніколи забувати й про інші психологічні моменти: не перевантажувати і не перевтомлювати дітей; прагнути, щоб заняття з мови ні в якому разі не були нудними; в міру потреби, якнайчастіше міняти форми занять — робити заняття цікавими і робити все, щоб діти забували, що їх вчать; а найскоріше про це забувають діти, коли вчитель уміє створювати природну для розмови ситуацію. Учитель повинен пам'ятати, що його діти більше часу навчаються в англійській школі, в якій вони привикли до певної системи, до характеру вимог, дисципліни, взаємин між учителем і учнями і т. д., але старатися переводити дітей в інший світ поступово, для них непомітно, щоб їм не видавалось усе дивним і диким. Іншими словами, в українській школі все мусить стати інакшим, але не відразу [213, с.9].

Отже, українські лінгводидакти в діаспорі впродовж досліджуваного періоду вели плідні пошуки принципів, форм і методів навчання української мови, які б забезпечили її вивчення підростаючими поколіннями зарубіжних українців та побутування у різних сферах життєдіяльності етнічної спільноти.

2.3. Лінгводидактичні підходи до рідномовної освіти українців в умовах англійського білінгвізму

Українське шкільництво в діаспорі уже впродовж багатьох десятиліть вирішує стратегічне завдання — виховує у нових поколіннях українських іммігрантів та їх нащадків у четвертому-п'ятому

поколіннях історичну пам'ять, національну свідомість і самосвідомість. Основою цього процесу є навчання рідної мови як головного чинника формування духовного світу дитини, засобу оволодіння змістом українознавчих навчальних дисциплін не тільки в системі рідномовного (приватного) шкільництва, а й у державних двомовних навчальних закладах країн проживання. Адже «у мові, за влучним висловом К.Ушинського, вся історія духовного життя народу», а для зарубіжних українців і їх майбутнє як етнічної спільноти, як складової українського етносу. При цьому важливо пам'ятати, зазначає сучасний дослідник, що «світ мови, реалізуючи фундаментальну потребу людини в цілісності, моделює взаємодію зовнішнього та внутрішнього у посереднику — у світі лінгвокультурних конструктів. Різні його аспекти виокремлюються з допомогою унікальної мережі лінгвокультурних концептів, унікального перегукування, гомону смислів та смислових «обертонів»... При втраті рідної мови звукується не просто сфера мовлення. Звукується культурно, ментально, когнітивно, емоційно знекровлюється увесь український світ як неподільна (холістична і емерджентна) лінгвокультурна цілість. Через таке пригасання нашої внутрішньої «лампади» тьмяніє і втілена в мову, об'єктивована в артефактах, культура. Звукується поле духовно-душевного бачення: рвуться невидимі нитки залученості в культуру, залученості у процес співтворчості в культурі...» [218, с.17].

Особливо інтенсивно ці процеси відбуваються в поліетнічному соціумі, у першу чергу в тих державах, де формально сповідується двомовність, а насправді утверджується одномовність. На підтвердження сказаного наводимо слушні міркування з цього приводу відомого українсько-канадського педагога Б.Білаша: «В Канаді чуємо про двомовність найчастіше тому, що федеральний уряд зробив великий тиск на навчання так зв. «офіційних» мов, і в тому уявляємо собі звичайну англійсько-французьку двомовність. Значить, загальне, світове сприймання двомовності перетворилося в Канаді у вузьку узагальнену специфічну концепцію. І таке розуміння двомовності — англо-французької — ще досі є панівним в урядовій офіційності» [17, с.34]. Українці ж, стверджує Б.Білаш, краще сприймають світову концепцію, за якою двомовність — це знання або вживання будь-яких двох мов. Більше того, вони розрізняють два види цього явища: позитивна і негативна двомовність. Позитивний вияв двомовності «створюється тоді,

вважає українсько-канадський дослідник С.Зошук, коли рідну мову підтримується, тобто, коли батьки і члени родини говорять між собою і з дитиною українською мовою, а не дають першенства другій мові (державній). Дитина мусить відчувати, що ми шануємо нашу рідну мову, що ми її ставимо на першому місці, і то при кожній нагоді, при різних розмовах» [178, с.33]. Такий підхід, за спостереженнями вчених діаспори, веде до того, що пізніше вивчена й уживана англійська мова не зашкодить знанням української мови, а, навпаки, підкреслить її рівновартість. У таких умовах дитина знатиме дві мови, не нашкодивши водночас рідній мові. А негативна двомовність, наголошує С.Зошук, «розвивається тоді, коли рідну мову замінено іншою, надаючи їй перевагу більш значущої мови. З досліджень різних вчених виходить, що лише додатня двомовність створює умови всестороннього розвитку осередку мови, навіть є уже голоси (Вассо, Глігора), що англійська мова, навіть як друга мова, розгладжує мовні осередки до тої міри, що є труднощі у плеканні рідної мови» [178, с.33].

Водночас аналіз політики урядів США, Канади й Австралії в галузі мовної освіти засвідчує, що правлячі кола цих держав насаджують негативну двомовність. Це підтверджує і вже згадуваний Б.Білаш, який пише: «В Канаді, як і в Америці, в навчанні мов тримаються до великої міри асиміляційних принципів одномовності, хоч ми щороку більше уваги звертаємо на двомовність, а за минулих кілька років – на багатокультурність. Це слово відноситься до суспільства, яке може бути багатомовним, хоч люди, з яких складається таке суспільство, є звичайно тільки двомовні» [17, с.34].

Саме тому американський уряд виділяє мільйони доларів на двомовне навчання. Існує багато професійних організацій, які займаються виключно двомовним навчанням у школах. Для прикладу: National Association for Bilingual Education (NABE). Найбільшу користь із цього мають іспаномовні громадяни США. Практика і численні дослідження показали, що учні двомовних шкіл перебувають на значно вищому рівні розвитку від одномовних.

Звичайно, перехід на двомовне навчання, тобто вивчення половини предметів українською, а половини англійською мовами – непростий. На думку педагогів діаспори, навчання треба починати з найнижчих класів і поступово збільшувати на один клас з кожним наступним роком. За цей час учителі вищих класів мають більше

часу, щоб підготуватись до виконання нового завдання. Крім того, є вже спеціалісти в галузі двомовного навчання, яких можна залучити до навчання в українських школах, організовуючи відповідні методичні семінари. Однак першість у ранньому навчанні повинна бути віддана мові, розвиток якої перебуває під загрозою, тобто знехтуваній мові. Оскільки у США такою є українська мова, то необхідно віддати перевагу їй, - робить висновок З.Квіт і далі наголошує: «Це першенство можна дати двомовним навчанням, яке є нашим рятунком» [195, с.21].

Такого ж підходу до навчання української мови в поліетнічному середовищі дотримується й М.Єнкала. Вона переконана, що кожному українцеві, який живе в еміграції, потрібна інша, крім української, мова, але вивчення української мови треба розглядати не як набуття двомовності. Термін «двомовність», стверджує педагог, використовується недоречно, коли вважають, що ним позначають рівне знання двох мов. Насправді цілковита двомовність неможлива. Побутує думка, що мешканці деяких частин Канади двомовні. Вони справді можуть розмовляти і то часто на високому рівні, двома мовами, але гама вартостей і престижу є іншою для одної і другої мови, і ці дві мови, помимо канадського закону, не є і ніколи не будуть рівноправними. Канадці будуть приписувати більший престиж мові тієї суспільної групи, з якою вони хочуть себе ідентифікувати, і цю мову будуть краще розвивати.

Отже, наголошує М.Єнкала, коли ми хочемо, щоб «діти з охотою вивчали і вживали українську мову, то мусимо: 1. підвищувати її престиж (а це є справа всіх громадських організацій), 2. створити відповідні умови, в яких діти набирали б українську духовність і при тому вивчали українську мову» [145, с.21].

Але серед науковців єдиних поглядів на двомовну систему освіти немає. Більшість дослідників схильна вважати такою систему освіти, коли навчальний процес проводиться двома мовами, одна з яких – перша мова учня. Отже, йдеться не про вивчення інших мов, а про забезпечення всього навчального процесу, як правило, порівно, двома мовами – у контексті нашого дослідження українською та англійською. Однак у США федеральний закон «Bilingual Education Act» («Закон про двомовну освіту», 1968) рекомендував штатам розробити програми двомовної освіти для кращого засвоєння англійської мови, щоб опанувати нею шкільну

програму. Відповідним законом 1974р. ці рекомендації стали обов'язковими для виконання, і уряд надав штатам значні фінансові кошти для їх виконання. Завдяки цьому двомовне навчання почало швидко розвиватися, хоча нерідко зазнавало і невдач. Кількість учнів, охоплена цими програмами, коливалася від 220 до 300 тисяч, реалізацію яких забезпечувало 60 тисяч учителів [507, с.88-89]. Водночас даний закон утверджував двомовну освіту як чинник інтеграції дитини в американське суспільство зі збереженням її власної мовної та культурної самобутності. І хоч багато захисників та керівників двомовної освіти у США виступають за збереження в дітей рідної мови, більшість державних мовних програм спрямована на інтеграцію дітей в англомовну школу, тобто йдеться про орієнтацію на негативну двомовність.

Водночас аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що діаспорні педагоги вважають за необхідне у домашньому мовному середовищі прищеплювати дитині почуття любові до Батьківщини через емоції, спілкування, а також дати їй початкові знання фонетики, синтаксису та семантики, сформувати запас слів, який включав би тематичні групи лексики всіх домашніх термінів, явищ природи і людського життя.

Щоб батьки могли допомогти дитині опанувати мову, вони мусять добре самі володіти українською мовою. Обов'язковим у цьому аспекті є те, щоб батьки спілкувалися між собою винятково по-українському, бо може статися так, що вони вимагають від дітей розмовляти українською мовою, а діти одного дня скажуть: «А чому я маю говорити по-українському, коли мама й тато цього не роблять!» Такі випадки, як засвідчує наше дослідження, в житті діаспорних українців траплялися не раз. Тож цілком закономірно лінгводидакти наполягали на тому, що тільки після того, коли дитина опанувала українську мову, можна розпочинати навчання інших мов. Ідеальним засобом для цього є занурення у відповідне мовне середовище. Але в такому разі потрібна тісна співпраця всіх мовних середовищ у діаспорі – сім'ї, школи, церкви, молодіжних організацій. Діти повинні чітко усвідомити, що ці місця є виключно україномовними середовищами і що саме тут вони набуватимуть культури рідномовного спілкування.

Як бачимо, проблема двомовності діаспорними українцями сприймалася неоднозначно – як у теоретичному, так і практичному аспектах. Хоча необхідно підкреслити, що українські педагоги

Канади, які об'єктивно оцінювали перспективи розвитку етнічної спільноти та її основної ознаки – рідної мови, ще в середині 50-х рр. минулого століття прийшли до висновку, що «українська мова буде мати своє почесне і тривке місце в українській родині, організації і школі, а англійська – в уряді, в школі, в мішаному товаристві. Така розв'язка справи найбільш корисна для української спільноти, як теж і для Канади» [271, с.30].

Однак, на думку лінгвіста П.Коваліва, питання двомовності в широкому розумінні цього слова стосується двомовності не тільки окремих індивідуальностей, а й двомовності окремих національних груп і навіть окремих націй, які силою обставин вимушені бути двомовними. Такою двомовною є й українська нація. Тож цілком закономірно в зарубіжних українців виникають запитання: що треба розуміти під двомовністю, яка її роль — позитивна чи негативна, чому українська нація є двомовною і як ця двомовність відображається на творенні національної культури? [224, с.3].

Дискутуючи з цього приводу з тогочасним українським радянським мовознавцем Ю.Жлуктенком – дослідником двомовності канадських українців та інтерференції мов у поліетнічному середовищі й стану двомовності в українському суспільстві, канадський науковець аргументовано доводить, що тільки поза межами рідної землі / держави українці змушені бути двомовними. Він, зокрема, стверджує: «Українська група, що мешкає в будь-якій державі, як національна меншість, звичайно мусить бути двомовною: з одного боку, вона мусить опанувати мову держави, в якій живе, з другого боку, ця мовна група мусить оберігати й свою рідну мову як найбільше свідчення її національності. Наприклад, у США і Канаді представники таких національних груп, як українці, поляки, чехи, німці та ін., всі двомовні, тоді як англомовне населення цих країн знає тільки одну власну мову, крім, можливо, ще додаткової іноземної мови (еспанської, французької, зрідка російської та ін.)» [224, с.6].

За цілком слушними переконаннями П.Коваліва, кожен щирий патріот-українець завжди і всюди повинен пам'ятати, що, крім офіційної мови тієї держави і того народу, де він перебуває, його постійну і пильну увагу повинна привертати саме своя рідна, тобто українська мова, хоча обставини життя примушують його вивчати іншу мову (англійську, німецьку, французьку, іспанську та ін.), стикатися з чужомовною культурою, до якої, звичайно, треба

ставитися з повагою, але водночас усіма засобами оберігати й рідну мову, рідну культуру, рідні звичаї — оту найбільшу відраду, що її можна мати у важкі хвилини туги за рідним краєм [224, с.6].

Вважаємо, що дана проблема в контексті нашого дослідження заслуговує більш детального висвітлення. Спонукає до цього насамперед лінгвістична ситуація в США, Канаді, Австралії, Великобританії та інших державах проживання українців. Загальновідомо, що населення цих країн, крім основного англomовного ядра, має в своєму складі також численні інші національні групи (в тому числі групи українців), представники яких у переважній більшості — двомовні.

Однак офіційна американська наука мало цікавиться іммігрантською двомовністю. Як зауважує проф. Е. Гауген, «вчені взагалі ігнорують її, вважаючи, що вона не варта їх уваги і являє собою лише скороминущий етап, який не має постійного значення для майбутнього нації. Американці вважають само собою зрозумілим, що «чужинці» повинні перейти на англійську мову, і той факт, що це іммігрантам не вдається, розглядається як доказ певної нелояльності до основних принципів американського життя. Взагалі ж ця проблема не тільки не цікавить учених, а навіть не визнається істотною» [154, с.7].

Водночас маємо підстави стверджувати, що двомовність іммігрантів є досить стійким життєвим явищем. У багатьох випадках американський плавильний казан (melting pot) так і не досяг своєї точки плавлення [154, с.8]. Упевненість представників урядових кіл США у неминучості швидкої та повної асиміляції всіх іммігрантів виявилася надто оптимістичною і необґрунтованою. Навіть за умови, що англійська мова стала для іммігрантів важливим засобом офіційного спілкування та суспільного самоутвердження, вони продовжують користуватися й рідною мовою, через що у багатьох групах населення створюється складна система двомовного спілкування та подвійної культури. Так, ще в 1940 р. майже 22 млн. громадян США визнали під час перепису своєю рідною мовою не англійську, а якусь іншу, причому в своїй більшості це були люди, що прожили в цій країні досить тривалий час.

Аналіз освітньо-культурної та педагогічної ретроспективи засвідчує, що мовна проблема діаспорних українців, насамперед у США та Канаді, особливо загострилась на початку другої половини ХХ ст. Приплив повоєнної хвилі імміграції, яка, порівняно з

попередніми мала значно вищий професійний та освітній рівень, а також багатий досвід політичної діяльності, значною мірою порушив традиційний ритм життя емігрантів до- і міжвоєнного періодів. У цей час поряд із політичними та релігійними проблемами особливої гостроти набула проблема збереження і розвитку рідної мови, організація навчання її молодोї генерації зарубіжних українців. Новоприбулі іммігранти, значну частину яких складала наукова та художня інтелігенція, відразу усвідомили асиміляційний характер освітньої політики урядових кіл тих держав, у яких проживала переважна більшість зарубіжної української спільноти, і неспроможність поселенців протистояти їй. Причини останнього явища чітко визначив В.Луців: «Українська спільнота здебільше не живе компактною масою, але розвинена в чужомовному оточенні, особливо помітно це по містах, у більших промислових центрах. Як старші, так і молодь, знаходяться в постійному зв'язку із своїми чужомовними сусідами і силою факту змушені, контактуючись з ними, уживати державної — англійської мови» [267, с.6]. Щоправда, вчений зауважує, що цей процес, навіть у середовищі самої спільноти, має неоднорідний характер. За його спостереженнями, старші громадяни більш консервативні і сильніше тримаються своїх традицій та рідної мови, навіть створюють рідномовні гуртки та приятелюють між собою, і через це у них немає проблеми втрати рідної мови.

Набагато складніша ситуація спостерігається серед молодого покоління зарубіжних українців. Учені, вчителі рідних шкіл неодноразово зазначали, що діти, прагнучи йти в ногу з часом, підсвідомо відчувають, що в українському товаристві їм важко буде знайти таке спілкування, яке мають в англійському. Дітям, як відомо, завжди імпонує щось нове, інше — не те, з чим вони зустрічаються в батьківській хаті. Ще змалку, добре оволодівши англійською мовою, схопленою від товаришів під час дитячих ігор, діти, навіть свідомих українських батьків, у розмові між собою користуються винятково англійською мовою, додаючи тільки ті українські слова, значення яких не знають по-англійськи. Навіть там, де панує українська мова, вони розклеюють на стінах і дверях різні написи, але не українською, а англійською мовою. Також з нагоди різдвяних та великодніх свят розвішують листівки здебільшого англійською мовою. Але батьки не звертають на таку дрібницю уваги. Однак дане явище надзвичайно згубне, оскільки

«діти батьків – неанглійців, уживаючи винятково англійської мови, доходять до цілковитої атрофії національних почувань, що веде до духовного дуалізму, а то й національного ренегатства. Таке ренегатство дитини проявляється в тому, що вона захоплюється чужими божками, відчуває свою і нації своєї меншовартість, а то й погорджує та висміює національні цінності, ідеали та мову» [267, с.6]. Ще одну причину цього явища дослідники вбачають у тому, що більшість батьків з першого, а ще більше з другого та наступних поколінь є двомовними, англійськими [178 с.34].

Прагнучи вберегти зарубіжних українців від таких реалій, прогресивна частина етнічної спільноти активізувала пошуки шляхів протистояння асиміляційним процесам і розширення сфери вживання рідної мови, забезпечення її вивчення в системі державного і приватного шкільництва. Національно свідомі педагоги, громадські діячі добре розуміли, що «рідна мова – головна ознака національного життя, дорогоцінний народний скарб. Вона зберігає та передає з покоління в покоління розвиток думок, витворює єдність народної душі» [157, с.17]. Чітким орієнтиром для цієї частини української спільноти була і є народна мудрість, яка твердить: «Там, де гине мова, вмирає народ». Народ, який не має власної мови, швидко втрачає свою ідентичність і єдність; мова – це вирішальний чинник у забезпеченні існування кожного народу. Передати новому поколінню цю найдорожчу спадщину – знання рідної мови – найкраще можна в рідному домі і в школі, а також за допомогою церковних та молодіжних організацій.

У процесі аналізу мовної ситуації, яка склалася в середовищі української громади на початку другої половини минулого століття, було вироблено такі пропозиції для її виправлення:

1. Українські батьки спершу, доки дитина піде в державну – англійську школу, докладуть усіх зусиль, щоб навчити її рідної мови.
2. Подбати про відповідні розваги для дітей у тому віці, а також про відповідне оточення – найкраще в українських дитячих садках.
3. У вечірніх рідних школах і вдома, після навчання, слід подбати, щоб діти говорили виключно українською мовою. Робити це тактовно, без примусу.
4. Подбати про добрі педагогічні кадри для шкіл, удосконалити програми навчання та шкільні підручники [267, с.6].

Для реалізації цих пропозицій в умовах, наприклад, канадської дійсності в означений період необхідні об'єктивні умови були: діяла система рідномовної освіти, яка включала дитячі садочки, рідні школи, курси українознавства як середню ланку рідномовної освіти, курси української мови та літератури в університетах. Проблемами рідномовної освіти в цій країні займалися, церква, етнічні громадські організації, родини канадських українців. Тут, зрештою, був напрацьований і певний досвід організації двомовної освіти в державних школах.

Дещо складнішою на початок 1950-х років склалася ситуація з рідномовною освітою українців у США. Тут діяли навчальні заклади трьох типів (українські католицькі школи, суботні школи українознавства, недільні школи українознавства), якими опікувалася Шкільна Рада Українського Конгресового Комітету Америки. Але в них навчалася незначна кількість дітей шкільного віку, бракувало, як і в канадських школах, кваліфікованих учителів та відповідного дидактичного забезпечення.

У значно важчих умовах функціонували нечисленні українські школи в Австралії та Великобританії – тут вони тільки зароджувалися, так як емігранти до цих країн почали прибувати лише наприкінці 1940-х рр.

І все ж українська спільнота, в першу чергу вчителі, і в таких непростих обставинах намагалася забезпечити виконання рідними школами їх головного завдання – «зберегти українську дітвору для рідномовного середовища та впоїти у неї українську духовність» [267, с.6]. Зробити це, навіть в умовах двомовності, було надзвичайно складно. Адже «культурний імперіалізм тонший за економічний, він менш відчутний і помітний, ніж політичний і військовий, крайнощі яких видні й легко відкриваються... «Мовна війна» дуже рідко розглядається як війна і, в кожному разі, ніколи не оголошується» [34, с.23]. Крім того, треба брати до уваги, що «у двомовному соціумі співіснують і конкурують, звичайно ж, не мови, а люди, їхні носії» [98, с.150]. А для того, щоб людина зберігала свою індивідуальну етнічну ідентичність, вона повинна володіти рідною мовою, знати традиції, історію свого народу, його культуру, мистецтво, належати до своєї церкви і організації, жити у своєму громадському середовищі.

Система державної двомовної освіти в Канаді розглядалася свідомими українцями як один із засобів досягнення окресленої

вище мети, оскільки давала змогу дітям шкільного віку опанувати українську мову як навчальний предмет і водночас вивчати нею окремі шкільні дисципліни в першій половині шкільного дня. Однак у цій ситуації перед учителями постала низка складних проблем: як організувати навчання дітей, які виростають у чужомовному оточенні, рідної (а, можливо, вже й другої) мови, які дібрати для цього засоби, методи та навчальні матеріали, як зацікавити учнів самим процесом навчання та ін. Адже, згідно із законом, у провінції Альберта (Канада) всі бажаючі можуть навчатися в двомовній школі від передшкілля до 9 класу, тобто 10 років, і за цей час вони повинні опанувати українську мову – розуміти її, говорити нею, уміти читати й писати. Цьому сприяє і те, що українською мовою навчають також соціології, мистецтва, музики, здоров'я, фізичного виховання та релігії (але тільки в католицькій шкільній системі). Програма навчання української мови розроблена так, щоб школярі: а) могли користуватися нею в щоденному житті, б) навчилися цінувати й розуміти світогляд, культурні цінності, звичаї й традиції українського народу, в) почувалися вільно щодо своєї ідентичності в багатокультурній Канаді, г) виробили в собі позитивне ставлення до інших мов і культур.

Відповідно до програми, у перших трьох класах головна увага звертається на слухання, говоріння та виховання поваги до культури, але вже в другому класі починається навчання читання й письма. Від четвертого до шостого класу формується культура мови — її розуміння, говоріння, читання й писання.

Усі навчальні матеріали для учителів та учнів цієї програми виготовлені в Альберті й видані фондами-дотаціями Міністерства багатокультурності в Оттаві та Департаменту освіти Альберти [195, с.5-6].

У 1988р. уряд цієї ж провінції запровадив нову політику мовної освіти. Вперше в історії Канади в офіційному документі стверджувалося, що вивчення другої мови через частинне мовне заглиблення або так звану серцеву мовну програму є вартісним і бажаним для всіх жителів провінції Альберти.

Терміном «програма частинного мовного заглиблення» позначається двомовна програма, в якій українська мова та інші предмети, зокрема, суспільствознавство, музика й мистецтво, викладаються українською мовою. Терміном «курс вивчення української мови як другої мови» названо серцеву програму, в якій

українська мова викладається як предмет.

Нова навчальна програма з української мови для 1 – 12 класів була запроваджена у вересні 1989 року. В ній наголошується як на розвитку розмовного знання мови, так і на розвитку загального володіння мовою. виправлена й доповнена програма бере до уваги засади послідовності в навчанні від передшкілля до кінця 3-го класу, досягнення мовної вправності, а також встановлення міжпредметних зв'язків між українською мовою та іншими предметами, які викладаються по-українському.

У Канаді існують чотири різновиди програми мовного заглиблення, які відрізняються один від одного кількістю годин, відведених на навчання другою мовою, а також класом, в якому починається навчання другою мовою. У програмі повного заглиблення на навчання другою мовою відводиться від 80% до 100% навчального часу. В програмі неповного заглиблення протягом половини дня навчання ведеться другою мовою, а протягом іншої половини дня - англійською.

Програму, яка починається в передшкіллі або в першому класі, називають програмою раннього заглиблення в мову. Якщо програма починається в 4, 5 або 6 класі, її називають програмою середнього заглиблення. Пізнє заглиблення відбувається в середній школі (7-12 класи). Українська двомовна програма вважається програмою раннього неповного заглиблення, оскільки учні українських двомовних класів засвоюють мову і формально, і принагідно, вивчаючи різні предмети, які викладаються по-українському. Українська мова використовується у викладанні мистецтва, фізичної культури, суспільствознавства, здоров'я і драми.

Автори програм навчання української мови у 1-12 класах виходили з того, що вивчення й розвиток знань з української мови розширює світогляд учня, сприяє розвитку мислення, формує нові погляди на навколишній світ та розуміння багатокультурного характеру канадського суспільства. Внаслідок цього учнем краще використовується вільний час, позаяк розширюються його можливості сприймати літературу, театр, радіопередачі, кінофільми, промови тощо. Знання мови також дозволяє йому брати активну участь у житті української громади та навіть стати її майбутнім провідником. Так забезпечується дальший розвиток української ідентичності в канадській багатокультурній мозаїці.

Водночас мова приєднує особистість до більшої спільноти.

допомагає в осмисленні ідей та почуттів, сприяє громадському і особистісному розвитку, покращує процес мислення. Збалансована мовна програма сприяє як усебічному розвитку учнів (пізнавальному, почуттєвому і психомоторному), так і успішному опануванню навколишніх змін через створення умов для громадсько-емоційного, морального, інтелектуального та творчого зростання. Вона дає можливість учням розуміти й оцінювати досягнення української громади, її настанови та поведінку, а також заохочує школярів цінувати культурний плюралізм світового суспільства, багатогранність думок, поведінки та почуттів його членів.

У процесі виконання програми різні мовні знання поєднуються, перетинаючи тематичні межі й мовні сфери (читання, мовлення, слухання, письмо, споглядання), щоб дати можливість учням засвоїти мову як цілісний феномен, поєднати вивчене з особистим досвідом.

Згідно вимог програми, набуття мовних знань відбувається, в основному, через участь у конкретних ситуаціях. Групові заняття створюють умови для взаємодії, дозволяючи учневі ділитися ідеями з іншими та допомагаючи йому усвідомити, що мова – це система, за допомогою якої виражається співвідношення людей, подій і явищ. За допомогою активної взаємодії на заняттях, які сприяють розвитку ініціативи, вільних, активних пошуків і спільних інтелектуальних зусиль, учні формулюють думки, почуття та ідеї, які розвивають їхній мовний рівень, мовну компетенцію. Крім того, у процесі навчальних занять школярі набувають можливості відповідно видозмінювати вживання мови, коли їм доводиться мати справу з різними людьми в різноманітних ситуаціях. Так вони здобувають упевненість щодо своїх мовних можливостей у різноманітних функціях і контексті.

У міру того, як учні усвідомлюють і реагують на різноманітні мовні ситуації, зростає і їхнє вміння користуватися мовою. Друковані та інші матеріали збагачують учнівський досвід у школі; відвідування магазинів, музеїв та інших громадських місць дають можливість розширити цей досвід поза школою і так удосконалювати комунікативну компетенцію українською мовою. Та все ж зазначимо, що мовний досвід учні в основному набувають у школі під час письмової й усної роботи, через яку вони вчаться організовувати, інтерпретувати та спілкуватися українською мовою.

Поширення мовних знань, зокрема усного мовлення,

відбувається передусім під час активної участі в різноманітних комунікативних ситуаціях. Розвиток мовних знань, пов'язаних з пізнавально-мисленнєвими процесами, проходить за допомогою контекстуальної підтримки та посередництва вчителя. У мовній освіті українців діаспори активно використовується процес читання – взаємодія між читачем, його досвідом, сподіваннями, особистим світоглядом та текстом. Досвід учня з читання поліпшує вивчення мови й особистий розвиток, а також дозволяє йому краще оцінити культуру та культурні відмінності між членами громади. Коли учні читають мовчки, вони зосереджуються над змістом, і добрі читачі випробовують текст, передбачають, підтверджують і відкидають можливі значення, ставлять питання, шукають відповіді й формулюють нові питання, а, крім того, класифікують інформацію. Читання вголос найбільш ефективно тоді, коли воно відбувається в малих групах, деколи хором. Завдяки цьому зникає побоювання допущення помилок, яке часто стає на перешкоді усвідомленню прочитаного.

Програмою також передбачено виконання письмових завдань. Адже через письмову роботу, як і через усне мовлення, учні можуть розвинути, висловити й поділитися продуманими емоціями та досвідом. Під час письма дитина усвідомлює життєві цінності, ділиться ними й порівнює їх із цінностями інших дітей. Вона розвиває думки, емоції та досвід, здобуті під час споглядання, слухання, мовлення та читання, і стає чутливою до різноманітних цілей і слухачів під час спілкування. Цей процес в умовах рідномовного навчання базується на таких засадах:

- умінні організувати й переповісти інформацію,
- знання правил мови, потрібних для організації та передавання інформації,
- використанні різноманітних технічних засобів, які сприяють ідентифікації та застосуванню відповідного змісту.

Діаспорні методисти вважають, що у навчанні мови впродовж перших трьох-чотирьох років (тобто до третього класу в публічних школах США) фактичний мовний матеріал відіграє другорядну роль. Головне – привчити учнів до вживання мови у формальних ситуаціях. На думку Д.Чопика, зміст програми в цей період мусить бути зорієнтований на вироблення в учнів уміння говорити простими фразами, поволі читати й писати, а граматичні відомості

подаються тут як матеріал систематичних вправ. Знання правил тут не треба брати до уваги, як не треба давати оцінок і за те, що їх хтось з учнів може не знати.

На цьому рівні навчання потрібно проводити бесіди, розмови-діалоги (двома мовами) на теми, пов'язані з розширенням словникового запасу. Однак на наступному етапі, при введенні нового матеріалу з граматики, вчитель повинен провадити лекцію і вправи так, щоби практичною діяльністю спонукати учня до правильного вживання мови [602, с.20-21]. Під час перших років навчання мови, вважає Д.Чопик, майже вся діяльність у класі ведеться під безпосереднім керівництвом учителя. Він у цей час говорить, розповідає, запитує, допомагає, грається разом із дітьми. Навіть при письмі й читанні учитель особисто сам починає писати, перший читає, а діти за ним повторюють, потім це саме читають уголос самі, без учителя. Домашні завдання треба давати тільки з того матеріалу, який уже був повністю пройдений у класі й учитель знає, що учні його розуміють. Не можна давати завдань додому з напіввивченого матеріалу в класі. Домашні завдання даються для того, щоб поглибити практику та щоб через повторення засвоїти пройдений матеріал. Головне завдання вчителя мови при цьому – формувати правильні, автоматичні мовні навички в учнів [602, с.22].

Водночас педагог наголошує, що вчитель мусить для кожної теми підбирати такий матеріал, з яким учні знайомі та який їх цікавить. Малюнки, плакати, фотографії з родинних альбомів чи з подорожей по Україні відіграють тут дуже важливе значення. За їх допомогою можна вводити дітей у нові, незнані, або перед тим неусвідомлені відкриття про нові факти. На якість засвоєння мови в білінгвальному середовищі, на думку діаспорних лінгводидактів, великий вплив має інтерференція, тобто домінуючий вплив однієї мови над іншою, який зумовлює зміни у структурі мови та у значеннях, властивостях і складі її одиниць. Інтерференція може проявлятися на рівні звукової та морфологічної будови, синтаксису, словникового складу та ін. Так, Д.Чопик виділяє такі види інтерференції у звуковій будові:

- перетворення фонем з однієї мови в іншу;
- перенесення фонемічних послідовностей;
- спрощення фонемічних послідовностей;
- зміна в дис'трибуції окремих фонем (з на початку англ. слів);

- звукозаміна (замість **ф** в укр. мові вживають **хв**);
- зміни в інтерпретації фонем: недостатня диференціація, надмірна диференціація, неправильна інтерпретація фонем;
- зміна просодичних характеристик, напр., зміна наголосу в слові;
- міжмовне фонетичне нівелювання, напр. українське слово **бекон** змінює наголос у говорі американських українців і, уподібнюючись до оригінальної англійської вимови цього слова, вимовляється **бейкен** і т.п. [603, с.68].

За його спостереженнями, проявами мовної інтерференції в морфологічній будові є:

- запозичення морфем, напр. суфіксів, префіксів і т.ін.;
- зміни в граматичних відношеннях: наддиференціація, недодиференціація;
- зміна граматичних функцій слів однієї мови за зразком іншої;
- розширення вживаних морфологічних форм, наприклад, під впливом англійської мови в українській мові емігрантів зауважується частіше вживання дієприкметникових конструкцій теперішнього часу активного стану, ніж на Україні. Напр., такі конструкції: надходячий, повертаючий, зібравшийся;
- граматичне копіювання;
- граматична ретардація (гальмування);
- зміни в розміщенні граматичних форм, напр., в українських галицьких діалектах ся вживається перед дієсловом, правдоподібно під впливом польської мови [603, с.68].

Дослідження Д.Чопика засвідчують, що інтерференція у словниковому складі мови проявляється в таких випадках:

- запозичення чужих слів;
- зміни вживання слів, наприклад, германський замість німецький і т.ін.;
- лексичне калькування слів, словосполучень, фразеологічних зворотів, кальки-тлумачення;
- зміни у значеннях слів;
- лексичні заміщення-субституції, наприклад, старі українські емігранти вживали замість англійського слова **доляр таляр** і т.ін. [603, с.68].

Спостереження Д.Чопика за процесом засвоєння учнями

української мови у двомовних школах спонукали його до висновку, що діти навіть із тих сімей, де батьки розмовляють по-українському, мусять вивчати її як другу, чужу. І тому методи навчання цієї мови повинні бути такі, які застосовуються при опануванні чужих мов.

За таких обставин, безперечно, методика навчання мови та її принципи суттєво змінюються: вчителі двомовних шкіл мають більше турбуватися про вивчення мови для усного користування та викладати її за методами розмовними як більш ефективними в полікультурному соціумі.

Для початкового навчання української мови в англomовному оточенні, на думку Яра Славутича, треба давати добірну лексику зі щоденного життя. В імміграційних умовах доречним та ефективним є використання розмовного методу, суть якого в тому, що учень або студент уже з перших днів перебування у класі, як тільки познайомився з абеткою, починає говорити. Діалоги – основа розмовного методу навчання мови. Вони будуються так, що учень отримує певну кількість висловів на теми зі щоденного життя: школа, дім, церква, крамниця, сніданки, обіди й вечері та ін. Пізніше, протягом другого й третього року навчання, подаються розмови на теми з історії та географії України, з української літератури й мистецтва тощо. Отже, основні знання про Україну пропонуються спершу у формі діалогів, а потім у формі нарисів чи статей. Перевага розмовного методу навчання очевидна й незаперечна. За його допомогою учні навчаються елементарних зворотів української мови, що їх уживають кожного дня. Таким чином українська мова стає активним засобом спілкування в родині, на вулиці при зустрічі, в українській крамниці, в церкві тощо. Розмовний метод навчання в умовах двомовності, як і для опанування будь-якої чужої мови, незамінний. Він дуже добрий для інтенсивного навчання. Сама логіка підказує, що розмовний метод навчання доцільніший за інші, зокрема при початковому навчанні мови в умовах двомовності [514]. Такої ж думки щодо початкового навчання мови дотримується і С.Василишин. Педагог, спираючись на наукові дослідження, стверджує, що дитина з англomовної сім'ї приходить до першого класу англійської школи, знаючи вже щонайменше 2500 слів. Українська ж дитина, йдучи до рідної школи, досить часто не знає жодного, бо в багатьох сім'ях українців не користуються материнською мовою. За таких обставин вивчення

мови необхідно починати з усного мовлення, використовуючи зорові й слухові матеріали. Опираючись на власний досвід, С.Василишин розкриває методику роботи з красиво ілюстрованою книжечкою Л. Полтави «Абетка» у другому класі.

1. Прочитаю віршик, пояснюю незрозумілі слова, діти приглядаються до ілюстрації.
2. Пишу букви на дошці, діти вчаться, як правильно писати велику й малу букви.
3. Діти повторюють слова з буквою, яку чули у віршику.

Також думають про інші слова, які починаються з даної букви, зокрема іменники, які пишемо великою буквою. Я записую на дошці, а вони переписують [51, с.40-41].

Діаспорні педагоги наголошують на використанні в навчанні другої мови досвіду, набутого дітьми в оволодінні першою мовою. На їх думку, оволодіння рідною мовою, або першою мовою, відбувається в основному чотирма шляхами. Перш за все дитина слухає й намагається зрозуміти почуте, потім говорить, пізніше читає, і нарешті пише. Такий самий процес правильний і для другої мови: перший і логічний підхід у її навчанні – це мовний підхід, у якому слухання й розуміння мови випереджує розмову тією мовою [506, с.22].

Для реалізації такого підходу у деяких державних двомовних школах Канади застосовують підручник Б.Білаша «Очима дитини», оскільки він побудований на основі мовленнєвої методики. У ньому багато вправ на повторення, говоріння і слухання звуків української мови, які допомагають дитині якнайшвидше засвоїти нову звукову систему. Під час його використання учень чує основні звуки та слова раз-у-раз доти, доки не зможе їх правильно та вільно вимовити. Ці звороти й слова закріплюються в основному впродовж усього року іграми, піснями й розмовами.

Технічні засоби – плівки, платівки, пісні, ігри, образки й вирізки з журналів – теж сильно допомагають в опануванні звуковим ладом української мови. Однак найбільш ефективні з них пісні, а також ігри в супроводі пісень, бо «вони розвеселяють та розважають і водночас стають засобами навчання; ігри з піснею заспокоюють природні ритмічні нахили дитини і водночас є засобом навчання» [506, с.22-23].

Під час навчання української мови зовсім не треба вживати англійської, наголошують діаспорні лінгводидакти. Учитель мусить уміти показати значення кожного слова відповідними рухами рук чи

голови. Зрозуміло, що часом зробити це доволі важко, але затрачені зусилля й фантазія дають очікуваний результат. Крім того, уроки мови не повинні тривати більше 20 хвилин, оскільки увага в дитини коротка і її природа вимагає постійного руху [506, с.23]. Такий підхід до навчання української мови в діаспорі зумовлений віковими та психологічними особливостями дітей, рівнем їх розумового розвитку, а також ступенем володіння мовою – як рідною, так і тією, що вивчається. Адже дитина цього віку часто неспокійна і її увага нестійка. Їй потрібні рух і різноманітність. У неї розвиваються зорові враження, для неї кольори – захоплююча річ, усе, що вона бачить, - природа, тваринки, забавки, - привертає її увагу. Те саме зі слуховими враженнями: дитина зосереджується на муркотінні котика, співі пташини, стукоті годинника. Це все дає їй змогу слухати і наслідувати всякі звуки. Навіть зміст дотику розкриває перед дитиною цього віку новий світ. Словом, у своєму докльлі дитина постійно відкриває для себе щось нове, невідоме і незнане досі.

Створити дітям такий світ, сприяти їм в оволодінні мовою можна також за допомогою прийомів, які використовує вчителька П.Сембалюк з Канади. Наприклад, тему уроку «Ходить гарбуз по городу» вона розкриває так: спочатку читає казочку і показує малюнки, а, читаючи, драматизує і пояснює, що відбувається. Далі діти слухають цю пісеньку з грамзапису й починають співати, оскільки вони вже просто не можуть утриматися від співу. Коли учні засвоюють мелодію і слова, проводиться драматизація казки. Вчителька розподіляє ролі, чіпляє їм гарбузики, дині, огірки і т. д. Кожна дитина відчуває, що виконує щось важливе і що вона залучена до дії. Усі веселі та задоволені. Завдяки такому підходу діти не тільки вивчають слова, але й усвідомлюють розуміння дії і відчуття того, що робили все разом, гуртом. Водночас вони засвоюють такі поняття, як маленький і великий, довгий і короткий, родинне життя, кольори тощо.

За слухними міркуваннями педагога, використанням українських пісенок і казочки, ігор та забав можна навчити дітей не тільки мови, але й також наповнити концерти, драми, руханку – тобто те, що допоможе дитині розвинутися повністю. Так у дитини пов'яється поняття української ідентичності з канадською реальністю [502, с.40].

Щоб зацікавити дітей і домогтися спрямованої на навчання

активізації їх розумової діяльності та допомогти краще засвоїти матеріал, на уроках української мови, особливо в ранній період її вивчення, педагоги українського зарубіжжя використовують ігри, зокрема мовні, позаяк вони активізують, розширюють словниковий запас учнів, привчають їх до аналітично-синтетичної роботи над словом і реченням, поліпшують фонематичний слух.

Мовні ігри використовуються на всіх етапах уроку і в позаурочний час. Вони підвищують зацікавлення дітей мовою, урізноманітнюють методи викладання.

У той же час сама підготовка засобів для проведення мовних ігор є доброю справою, в якій учні засвоюють вивчене на практиці. Так, виготовляючи різні види лото, школярі пишуть на картках певні слова, аналізують їх, добирають до них картки для керівника гри. Матеріал лото завжди має відповідати знанням учнів. Наприклад, на першому етапі букварного періоду учні виготовляють і грають у лото «Прочитай слова», в якому є лише слова з вивчених букв (а у м о с и н л р ш к е х п). На кожній картці пишеться чотири слова: 1) ау, сон, сир, лоша, 2) ку-ку, лом, миша, Панас, 3) рана, лук, курка, море, 4) мука, лин, сом, хор, 5) сорока, мука, рак, сини, 6) санки, Рома, лис, мох, 7) лини, кури, рама, соми, 8) мама, уа, миска, рушник, 9) сани, мило, сухе, мак, 10) лан, шило, мухи, солома, 11) ранка, наша, масло, хор, 12) шари, раки, сороки, сам, 13) колиска, мало, син, миша, 14) ранка, наша, Хама, поря, 15) оса, порошок, шили, раки, 16) масло, мамо, Наум, лини, 17) сорока, рама, слон, коса, 18) лани, рис, мухи, поле, 19) пух, лопух, мука, шурин, 20) шапка, на, мале, широке.

Однакових карток може бути по дві-три. Для виготовлення лото вчитель дає кожному учневі аркуш із зошита, на якому написано чотири слова. Діти списують ці слова на картку і на чотири смужки з цупкого паперу, з наклеєним поруч із зошита. Цими смужками учні закривають відповідні слова на картці. Такі ж смужки виготовляє і вчитель.

Учні можуть списувати слова і з букваря, а пізніше з читанки та з інших підручників. Вчитель дає кожному індивідуальне завдання. Зміст кожної картки завжди залежить від вивченого.

Грають діти так: керівник читає зі смужок слова, учні знаходять їх на картках і закривають. Виграє той, хто перший закрийє всі слова на своїй картці.

Цікавими, на думку Т.Горбунцевої, для дітей молодшого

шкільного віку (1-2 класи) є лото «Склади слова», «Знайди споріднені слова», «Скільки складів?», «У якому складі наголос?», «Угадай слово» та ін. Для учнів 3-4 класів варто використовувати ігри «Яке закінчення», «Переклад», «За порядком букв у алфавіті», «Словниковий ланцюжок» та ін.

Так, під час проведення гри «Склади слова» учні виготовляють картки, на яких пишуть по чотири або шість слів. Керівник гри читає склади. Діти знаходять їх на своїх картках і виставляють над ними склади з розрізної азбуки. Виграє той, хто перший складе всі слова, які є на його картці.

Для цього лото добре використовувати слова, правопис яких за програмою треба вивчити.

Під час букварного періоду лото складається зі слів, у яких є вивчені букви [101, с.9-10].

Оскільки навчання української мови відбувається в умовах англійського білінгвізму, для учнів 2-4 класів цікавим буде лото-переклад, яке дає змогу закріпити знання лексичного складу англійської та української мов. Цю гру проводять за допомогою карток, на кожній з яких написано англійські слова, наприклад:

Картка №1: pencil, cuckoo, feast-day, chalk. №2: cuckoo, path, floweret, writing book. №3: fable, kerchief, forest, shoe.

Кожне з цих слів написано на смужці цупкого паперу українською мовою. Усі слова складаються в коробку або в мішечок. Керівник гри виймає по одному слову, читає його й віддає тому, хто знайшов у себе на картці відповідне англійське слово. Той підставляє смужку паперу-переклад на відповідне місце. Якщо на картках є однакові слова, то треба зробити смужок стільки, скільки разів ці слова трапляються на картках. Запасні смужки лежать окремо від основних. Зміст карток ускладнюється залежно від вивченого. Виграє той, хто перший підставить їх до всіх своїх слів. Можна на картках писати слова і українською мовою, а на смужках їхній англійський переклад до них [101, с.11].

Аналіз педагогічного досвіду вчителів рідних шкіл в українському зарубіжжі засвідчує, що короткочасні ігри можна успішно застосовувати під час навчання всіх шкільних предметів, особливо тоді, коли в учнів зникає інтерес до навчального матеріалу або його потрібно перевірити чи закріпити в їх пам'яті. У такому випадку, вважає американська вчителька І.Зельська, можна використати ігри, які водночас збагачують і лексичний запас

школярів. Для прикладу наводимо кілька. Поділити довільну групу учнів на приблизно дві рівні частини. Хтось (X) виходить за двері, щоб не чув, як ми змовляємося. Потім відгадає те, що обидві групи виголошують одночасно (наприклад: отець – овець).

1 група:

отець

мати

віра

пирого

колос

2 група

овець

дати

фіра

вороги

волос

Слова добирати довільно.

X відгадає вигуки (до трьох разів): якщо відгадав слова обох груп – усі плещуть у долоні, якщо не відгадав, усі вигукують: не відгадав. Гра починається заново (2-3 рази). За кожним разом використовуються інші слова.

Уклад довільний (перенесення слів)

Ведучий гри скрученою хусткою, пластиковою торбою або якимось легким предметом кидає в будь-кого та одночасно виголошує склад слова, а той ловить і рівночасно доповнює слово (ма-ма, та-то, Га-ня), тоді сам кидає предмет і склад слова навздогін. Гра продовжується.

По черзі виголошують довільні приповідки або називають міста своєї провінції чи різні місцевості в Канаді, Америці чи в Україні.

Ведучий виголошує потрібні для засвоєння дієслова, додаючи до них іменники, правильні і неправильні, для тих дієслів. Учасники легко вдаряють вказівними пальцями пульт своєї парти. На правильні підносять обидві руки вгору, на неправильні вигуки не реагують [173, с.31].

Позаяк головне завдання вчителя двомовної школи навчити учнів розмовляти українською мовою, сформувати у них відповідні комунікативні уміння, треба примушувати їх у класі говорити, спілкуватися. Комунікативна лінія у цьому процесі основна, бо їй підпорядковуються не тільки знання з мови, а й удосконалення вмінь спілкуватися в усній і писемній формах. Усна форма спілкування передбачає, як відомо, формування вмінь слухати – розуміти того, хто говорить, засвоєння, в першу чергу, етикетної лексики, форм звертання відповідно до мовленнєвої поведінки тощо.

На початковому етапі оволодіння мовою у двомовному соціумі

важливе місце займає формування вмінь виразного мовлення. Аналіз досвіду вчителів української діаспори у США, Канаді, Австралії та Великобританії засвідчує, що вони досягають цього шляхом вправлення на основі формування вмінь і навичок зв'язного монологічного мовлення. Завдяки такому підходу учні мають набути певних мовних знань і мовленнєвих умінь, а саме:

- досконало знати те, про що маєш говорити;
- знати мовні багатства і вільно володіти ними;
- уміти розрізнити текст, визначити його тему, дібрати заголовок;
- знати структурні компоненти тексту (зачин, основна частина, кінцівка);
- уміти відновити текст за деформованими частинами;
- уміти побудувати власні невеличкі тексти (розповідь, опис).

Наприклад, для вироблення логічності мовлення пропонується така вправа до малюнка, де зображено фрукти (вишні, сливи).

– *Прослухайте вірш М.Рильського. Які назви фруктів ви почули в тексті? Які можна додати? Чому поет називає осінь щедрою матір'ю?*

В сизому тумані,
В синій зимовій –
Яблука рум'яні,
Груші медові.
Вміє одаряти
Сотнями дарів
Осінь, щедра мати,
Всіх трудівників.

Ефективно сприяють формуванню логічності мовлення вправи на вилучення зайвих слів, відновлення деформованого тексту, виявлення порушень у послідовності викладення думки тощо. Із зацікавленням ставляться учні до виконання і такої вправи:

– *Прочитайте текст. Замініть у реченнях підкреслені слова так, щоб йшлося про прихід весни.*

Настала осінь. Дні весь час коротшають, а ночі довшають. Жовтіє на деревах листя. Рідко буває теплий сонячний день.

Виразність є теж однією з основних комунікативних ознак, якими мають опанувати учні першого класу у зв'язку з

формуванням мовленнєвої культури. Лише виразне мовлення здатне збуджувати увагу співрозмовників, формувати конкретно-почуттєве уявлення про дійсність.

Цікаве для школярів таке завдання:

– *Прочитайте, з'ясуйте, як образно висловлюють свою думку поети, надаючи словам, що означають неістоти, невластиві їм ознаки, дії.*

І вогким холодком до хати зайшов притихлий вітерець (Леся Українка). Морозець малює на шибках узори (О.Олесь). До мого вікна підійшла весна (Д.Павличко). Сплять над озером ялинки (В.Скомаровський). Стоять осінні клени і дивляться на мене (Г.Бойко). З неба блакитного, любії діточки, сонце всміхнеться до вас (О.Журлива) [502, с.41].

Подібними вправами, як засвідчує досвід учителів шкіл і курсів українознавства в західній діаспорі, формується одна з основних комунікативних ознак мовленнєвої культури – виразність, що визначає розуміння мовцем мети свого висловлювання, його змісту, особистого ставлення до повідомлюваної інформації, бажання вплинути на співрозмовників.

Особливе значення у навчанні мови школярів українського зарубіжжя надається учнівським творам, бо, на думку В.Сухомлинського, складання творів – це загальнопедагогічна проблема, від розв'язання якої залежить розумовий розвиток дітей, багатство їхнього духовного життя.

– *Прочитати текст. Назвати слова, що служать засобами зв'язку першого і другого речень. Звернути увагу на епітети, якими наділені названі у тексті квіти. Дібрати епітети до назв квітів: матіола, лілія, гвоздика, айстра, хризантема.*

Квіти – невід'ємна окраса нашого життя, їх дарують на свято, вирощують у садах і парках, ними прикрашають житло. Усі знають вишукані конвалії, ніжний ряст, золотаві зірочки, гусячі цибульки, білі ромашки, сині волошки, гордовиті півонії, духмяні грона білої акації, рожеві голівки конюшини та багато – багато інших.

– *Прочитати текст. Поширити кожне речення словами, що називають ознаку предмета. Простежити, як змінюється зображувана картина. Що цьому сприяє?*

Рожса рожсєва, або мальва.

У кожного народу є свої квіти. Мальва здавна була

популярною в Україні, її стебла з квітами прикрашали мало не кожну садибу. Нарівні з нагідками і чорнобривцями мальва створювала національний колорит українського села.

Щоб процес вивчення української мови був усвідомленим, цікавим, педагоги намагаються розширювати уявлення дітей про види комунікації, різні стилі, жанри мовлення, які вони отримали на уроках англійської мови, і таким чином навчають своїх вихованців мислити, діяти в нестандартних умовах, розв'язувати різні комунікативні проблеми в певних мовленнєвих ситуаціях. Адже кінцева мета цього процесу в початковій ланці рідномовної освіти в діаспорі передбачає формування в учнів таких умінь:

- виразно й емоційно читати;
- володіти всіма видами мовленнєвої діяльності;
- добирати виражальні засоби для впливу на співрозмовника, слухача (читача);
- дотримуватися норм сучасної літературної мови;
- сприймати глибину чужого мовлення та передавати власне ставлення до почутого чи прочитаного;
- переказувати, повідомляти з метою зацікавлення, захоплення, переконання слухача (читача).

Як засвідчує практика, у процесі формування комунікативних умінь у білінгвальному середовищі ефективними є завдання, які вимагають увійти в ситуацію, уявити себе в певній ролі. Так розвиваються навички монологічного та діалогічного мовлення, зростає інтерес до культури мовлення.

Виходячи із завдань шкільної програми, вчителі будують заняття з української мови так, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, набували культури мовлення. Комунікативна діяльність здійснюється в ході розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку наростання їх складності. Дослідження останніх десятиріч переконливо свідчать, що створення мовленнєвих ситуацій посилює цілеспрямованість дії школяра, підвищує інтерес до процесу роботи, до її результатів, а це забезпечує передумови для активної мовленнєвої діяльності. Останнє зумовлено тим, що сучасна українська школа в зарубіжжі має підготувати не просто мовців, а людей культурних, які зуміють в однаковій мірі досконало володіти рідною і іншими мовами.

Так, розробляючи зміст ситуацій на початковому етапі формування мовленнєвих умінь школярів, українські вчителі намагаються виходити із теорії мовленнєвих навичок, враховуючи також лінгвістичні та психологічні особливості формування мовленнєвих умінь в умовах англійсько-української двомовності.

Дослідженням встановлено, що успішному навчанню української мови в освітньому просторі державної двомовної школи сприяє застосування таких основних прийомів: а) паралельне ознайомлення з текстами різних типів; б) опора на зразок і малюнок; в) зіставлення науково-популярного і художнього опису на одну й ту ж тему; г) складання опису за опорними словами та початком. Основною умовою вироблення в учнів умінь будувати висловлювання типу описів є створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, компонентами яких є: мета висловлювання, умови, в яких воно відбувається, адресат.

Досвід засвідчує, що створення мовленнєвої ситуації допомагає учням побачити в роботі над описом не просто завдання побудувати текст, а необхідність найбільш точно і повно висловити свою думку. Мовленнєві ситуації сприяють також усвідомленому відбору мовних засобів відповідно до мети та умов висловлювання.

Проведений аналіз практики вчителів рідних та двомовних шкіл у США, Канаді та Австралії дає підстави стверджувати, що в роботі з учнями початкових класів над текстами-описами в них розвиваються спеціальні уміння: бачити навколишні предмети (спостерігати), сприймати їх істотні ознаки; впізнавати опис (чи його елементи) серед висловлювань інших типів; визначати межі теми, розкривати тему й основну думку висловлювання; добирати і систематизувати матеріал для опису предмета, явища, процесу (слова, словосполучення, вирази, речення); об'єднувати речення в текст, дотримуючись логіки викладу; використовувати мовні засоби відповідно до мети висловлювання; удосконалювати створений текст. Для успішного вироблення названих умінь учителі враховують складові розвивального компонента сучасного уроку.

Формуванню уміння спостерігати і бачити істотні ознаки об'єктів навколишнього середовища сприяють прогулянки і екскурсії, вправи на впізнавання предметів за певними ознаками, відгадування загадок, логіко-стилістичні вправи, ігри тощо. Зокрема, учням пропонуються такі завдання:

1. Прочитайте, як можна порівнювати предмети і по-різному описувати одну і ту ж ознаку.
2. Прочитайте речення і скажіть, чи правильно проведено порівняння предметів: «Ведмідь великий, а зайчик сіренький», «Лисичка яскраво-оранжева, а їжачок маленький». Чому? Про яку ознаку ведмедя говориться? А про яку ознаку зайчика? («У реченні говориться про різні ознаки тварин»). Як правильно побудувати речення? Порівняйте ведмедя і зайчика за величиною. Як потрібно сказати? («Ведмідь великий, а зайчик маленький»). Порівняйте за величиною лисичку та їжачка.

Педагоги української діаспори у навчанні дітей знаходять опис (чи його елементи) надають важливого значення таким видам роботи, як аналіз текстів, що вивчаються на уроках української літератури; порівняльний аналіз текстів різних типів (розповідь, опис, міркування); визначення типу мовлення в текстах вправ, уміщених у підручниках з рідної мови; добір заголовків до текстів тощо.

Завдання такого типу допомагають формувати в учнів уміння аналізувати, розрізняти типові й особливі, суттєві та несуттєві.

Зокрема, порівняльний аналіз текстів передбачає завдання типу:

- Прочитайте тексти. Про кого розповідається в цих текстах? У якому тексті розповідається про те, що робив їжачок після зимової сплячки? Де описується зовнішній вигляд тваринки? А в якому тексті повідомляється, що їжаків треба охороняти? Яке запитання можна поставити до другого тексту? Чим відрізняється цей текст від першого і третього?

Добір заголовка поданого тексту передбачає такі, наприклад, вправи:

- Подумайте, який із запропонованих заголовків відповідає поданому тексту: «Осінь», «Пізня осінь», «Восени в лісі»? Доведіть, чому.
- Чи можна дати заголовок цим реченням? (Пропонується зв'язний текст). Чому? Який заголовок доберемо?
- Прочитайте текст. На що автор хотів звернути увагу? Який заголовок буде найбільш доцільний?

Для закріплення умінь відрізняти опис від інших висловлювань учні визначають типи текстів, які опрацьовуються на уроках

української мови. З цією метою пропонуються завдання типу: «Прочитати текст і визначити: це розповідь чи опис? Довести правильність своєї відповіді», «Порівняти тексти. Знайти в них відмінне і подібне», «Як ви можете довести, що цей текст – опис?»

Розвитку уяви учнів сприяє словесне малювання, складання творів-мініатюр за опорними словами і словосполученнями та творів-описів на основі узагальнення особистих вражень, спостережень у природі. Завдання такого типу пропонуються, починаючи з другого класу, проте з різною мірою самостійності та повноти виконання.

Досвід педагогів українського зарубіжжя доводить, що у процесі роботи над текстами-описами варто практикувати завдання, які розвивають і зміцнюють інтерес дітей до мови, вчать правильно використовувати мовні засоби. Наприклад, яку пору осені зображено у тексті? Які слова допомогли вам у цьому переконатися? Знайдіть слова, які описують квітку. Чому саме їх використав автор? Як описати березу, щоб передати її красу літом? Уявіть, що до нас прийшла осінь. Якою ми побачимо беріску?

Вважаємо, що запропонована робота сприяє нагромадженню спостережень, вражень молодших школярів, активізації та розширенню словника, забезпечує формування мовленнєвих умінь.

Аналіз досвіду вчителів двомовних державних шкіл засвідчує, що вони добре усвідомлюють психолого-дидактичні особливості навчання української мови в полікультурному соціумі і намагаються так добирати завдання, щоб кожне наступне відрізнялося від попереднього, оскільки такий підхід, за їх переконаннями, розвиває образне мислення і вдосконалює мовленнєву культуру школярів, для яких українська мова є другою, додатковою.

Виконуючи творчі завдання, учні не тільки вчать передавати настрій, враження, створювати образ, добирати виразне, влучне слово, але й глибше осмислюють значення мови в житті кожної людини й народу в цілому.

Однак, як свідчить практика, самі завдання не забезпечують ефективний творчий розвиток учнів, оскільки необхідне ще й педагогічно обґрунтоване залучення їх до навчального процесу. Важливе значення має також характер взаємин учителя з учнями. У зв'язку з творчим розвитком особистості необхідне активне

співробітництво педагога й школярів, яке дає змогу дітям виявити самостійність, розкутість, право кожному висловити свою думку стосовно певної проблеми тощо.

Аналіз наукової літератури і педагогічних реалій українського зарубіжжя дав можливість визначити педагогічні умови, дотримання яких учителем сприяє співробітництву та співтворчості у процесі навчання мови. До них, зокрема, належать:

- часткове надання допомоги учням (якщо в цьому є потреба) на певному етапі їх самостійної творчої діяльності;
- демонстрація вчителем власних творчих робіт, їх обговорення з учнями;
- висловлення віри у творчі можливості учнів, ставлення до них як до повноцінних партнерів, прагнення до взаєморозуміння;
- щирість поведінки вчителя: вміння відкрито радіти успіхам своїх учнів, співчувати невдачам і визнавати свої поразки;
- володіння своїми емоціями, виявлення емоційної реакції на творчий пошук школярів, підтримання їхнього інтересу до творчості.

Беручи до уваги ступінь нарощення труднощів у процесі навчання учнів-початківців другої мови, вчителі прагнуть виокремити певні види мовленнєвих ситуацій, вважаючи, що саме вони доступні для розуміння дітей молодшого шкільного віку: реальна мовленнєва ситуація; мовленнєва ситуація, побудована на основі прочитаного тексту; мовленнєва ситуація, побудована на основі спеціально дібраного ілюстративного матеріалу; уявна мовленнєва ситуація.

Як уже зазначалося, мовленнєві навички виробляються поступово, на основі системи вмінь, тому завдання мають бути продуманими, відповідати темі уроку, його меті. Для кожної ситуації рекомендується добирати кілька різних вправ. Тему «Школа», наприклад, вивчають за такими варіантами: «Моя школа», «По дорозі до школи», «Навчальні предмети» тощо.

Береться до уваги і те, що мовленнєві вправи, безпосередньо спрямовані на розвиток мовлення, впливають і на формування понять, почуттів, поглядів та переконань. Мета їх – допомогти дітям засвоїти лексику мови, що вивчається, а також використати її якомога ширше для навчальних, виховних завдань, для

повсякденного спілкування.

Створення мовленнєвих ситуацій на уроці вимагає від учителя пильної уваги та великого напруження через те, що активність учнів треба спрямовувати в потрібне русло для досягнення поставленої мети: засвоєння мовленнєвого матеріалу і практичного оволодіння ним.

Отже, найважливіша риса сучасного навчання мови в поліетнічному соціумі / білінгвальному середовищі – його спрямованість на те, щоб навчити учнів не лише засвоювати лексичне багатство мови, а й активно використовувати його в соціальних ситуаціях, які зазнають постійних змін. Ці освітні орієнтири на початку 1990-х років отримали міжнародне визнання як робочі орієнтири в програмах ЮНЕСКО і стали основою інноваційності в навчанні, яка за останні роки привернула до себе пильну увагу багатьох учених і педагогів-практиків західної української діаспори. Поява інноваційних підходів у сучасній освіті загалом і мовній, зокрема, закономірна, оскільки особливого значення для розвитку технологій навчання набула зміна соціальної та життєвої ролі знань і пізнавально-творчих можливостей людини, особливо в умовах білінгвізму.

Дослідження показують, що протягом останніх років у різних країнах світу нетрадиційним для педагогів є побудова навчання в контексті безперервного навчання, курс на створення для учнів можливостей займати не просто активну, але ініціативну позицію в навчальному процесі, не просто «засвоювати» запропонований учителем матеріал, але пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог. У цьому напрямку ведуться пошуки, спрямовані на перетворення традиційного навчання рідної мови на живе, зацікавлене оволодіння її комунікативними можливостями.

РОЗДІЛ III

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ

3.1. Становлення лінгводидактики рідномовної освіти в українській діаспорі США і Канади (перша половина XX ст.)

Українська мова з кінця XIX століття, як уже зазначалось, набувала поступового поширення і на теренах Північної Америки, куди нескінченими потоками потягнулися з рідної землі сотні тисяч українців. Осідаючи на землях чужих держав, які згодом стали їх прибраною батьківщиною, вони творили національно-культурні інституції, що допомагали їм берегти і примножувати найцінніший скарб – рідну мову. На перших порах цьому сприяло поселення компактними групами (т.зв. блоками), особливо у степовій зоні Канади та сільській місцевості США.

3-поміж першочергових, архіважливих завдань емігрантів, які постали перед ними вже в перші роки перебування на «новій землі», виокремилась освіта дітей, і в першу чергу – українською мовою. Труднощі в цій сфері виявилися досить масштабними. І не тільки тому, що в переважній більшості іммігранти були неписьменними і змушені були здебільшого самі фінансувати розвиток шкільництва. Суттєвою причиною була також відсутність учителів, які володіли б англійською та українською мовами і могли сприяти адаптації поселенців до нових умов життя. У цьому разі двомовність учителів, а отже, і їх учнів, насамперед у державних двомовних школах Канади (кінець XIX – початок XX ст.), ставала тим чинником, завдяки якому українські діти могли повноцінно увійти до суспільства прибраної батьківщини, утвердитися в ньому. І все ж найбільш свідомі іммігранти зі «старого краю» надавали великого значення збереженню своєї рідної мови. Попри всі об'єктивні й суб'єктивні перепони та цілком очевидну необхідність і потребу в оволодінні англійською мовою вихідці з України та їхні нащадки

плекали й українську як основу своєї етнічності, засобу духовного зв'язку з батьківщиною. Мету їх зусиль трохи пізніше досить точно висловив секретар і касир шкільної ради округи «Фиш Ривер» Григорій Бурак: «Не забувати про свою рідну мову: попри навчати англійською, вчити по-українськи. Бо коли своєї мови, свого письма будемо цуратися, втратимо своє рідне і не здоженемо чужого» [42].

Вважаємо таке прагнення іммігрантів цілком природним і закономірним (і не тільки на початковому етапі проживання в країні поселення). Проте і його реалізувати було надто складно, бо, крім відсутності відповідно підготовлених двомовних учителів, проблеми в розвитку освіти українців виникали і через нестачу відповідних шкільних підручників.

Як нами виявлено, для забезпечення навчання української мови в державних елементарних школах учителі-українці використовували ті ж підручники з України, якими там користувалися педагоги рідних шкіл. Але в 1911р. уряд Канади заборонив їх уживання в державній освітній системі, а в 1916р. узагалі скасував двомовне навчання.

Надалі, на досить тривалий час (майже півстоліття), єдиним джерелом канадських українців для вивчення української мови стало приватне шкільництво – рідні школи при громадах і церквах, згодом дошкільні заклади та курси українознавства. Організаційно-методичне забезпечення дидактичного процесу в них мало загалом стихійний характер – залежало від отриманих із старого краю підручників, навчальних посібників, науково-методичних публікацій у педагогічних виданнях Галичини, а також громадсько-політичних часописів українців США і Канади. Наявність їх і відповідно підготовлених педагогічних кадрів загалом визначали напрям та рівень навчання української мови як головного предмета в рідній школі.

У той же час історичний досвід, як і дослідження вчених, переконливо засвідчує, що про рівень культури, розвитку нації, кожної людини зокрема можна судити по тому, яка багата в неї мова, як майстерно вона нею користується. «Літературна мова – то головний двигун розвитку державної культури народу, то найцінніша основа її. ... Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина працювати для збільшення культури своєї літературної мови... Стан літературної мови – то ступінь культурного розвою народу» [331, с.51]. Звичайно, в умовах

еміграції забезпечити його було справою надто складною, по суті подвижницькою. Адже рівень навчального процесу повністю залежав від досвіду вчителя, наявних у нього дидактичних засобів. Наші спостереження підтверджують думку В.Бондаря про те, що «так накопичувався матеріал з питань «чому вчити» та «як вчити дітей». Зібраний та узагальнений дидактичний досвід передавався з одного покоління вчителів до іншого» [29, с.27].

Аналіз наукових джерел та архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що розвиток рідномовної освіти в перші десятиліття імміграції українців на північноамериканській континент відбувався стихійно. Її метою було навчити учнів спілкуватися усно, а також виробити вміння писати й читати. Відповідно добиралися вчителі, яких утримувала на власні кошти громада, а ті вже дбали про організацію процесу навчання та його дидактичне забезпечення. Зміст навчання в перші десятиліття ХХст. визначився тематикою підручників, привезених з України, але, як виявилось згодом, він не відображав канадських реалій, і тому українсько-канадські педагоги самі вели пошуки в цьому напрямі, а також зверталися за допомогою до галицьких педагогів. На це прохання відгукнувся Микола Матвійчук – автор кількох читанок для українських шкіл у Галичині.

Першою спробою надати систематичного характеру навчання українців рідній мові була діяльність двомовних учителів, які, окрім англійської мови (8-12 годин на тиждень), навчали ще й української (2,5 години на тиждень) як шкільного предмета. Водночас вона була мовою викладання й для інших предметів. Проте відсутність програми та дидактичного забезпечення ускладнювало навчальний процес. Не поліпшила ситуацію й поява першого україномовного підручника «Помічник для малих школярів», виданого 1911р. у Вінніпезі [додаток В]. Це був дослівний переклад англійського букваря «Primer – А», рекомендованого для «ужитку в початковій шкільній науці в Альберті і Саскачевані», тобто в тих провінціях, де в цей час проживала більшість українців. Цей підручник передбачав засвоєння лише усної мови та читання і не давав учням ніяких лінгвістичних знань з української мови. Зрештою, як зазначав його упорядник П.Зварич, така мета й не ставилася [166, с.3]. Для цього вчителі двомовних державних і українських рідних шкіл використовували перевидану у Вінніпезі «Методичну граматику української мови», яку уклали В.Коцовський та І.Огоновський

[додаток Д]. Вона складалася з п'яти частин, кожна з яких знайомила учнів з окремими розділами мовознавства («Наука про звуки», «Наука про відмінюване слів», «Частини мови невідмінні», «Складня», «Правопис»), але не давала систематичних і ґрунтовних лінгвістичних знань, потреби в яких, зрештою, й не було, оскільки українська мова використовувалась у межах етнічної спільноти переважно в усній формі [301].

І все ж, вивчаючи матеріал першої частини «Наука про звуки», учні повинні були засвоїти різницю між звуками і буквами, знати самозвуки (голосні) і співзвуки (приголосні) та способи їх творення і вживання у вимові та передачі на письмі. Зверталась увага на чергування голосних і приголосних звуків, вживання м'якого знака (ь) і апострофа, наголошування слів (до речі, у кожному слові наголошений склад позначався відповідним символом, щоб учням легше було засвоїти їх вимову), поділ їх на частини. Отже, опанувавши матеріал цієї частини підручника, учні мали вміти проводити фонетичний аналіз і граматичний розбір слів, ділити їх на склади і ставити правильний наголос.

Теоретичний матеріал другої частини «Наука про відмінюване слів» був найбільш обширний і давав школярам знання частин мови, відмінювання іменників, прикметників, числівників, займенників (приклади наводились у формі таблиць, а текстуально подавалися складні випадки їх уживання на мовному матеріалі, який легко запам'ятовувався дітям), види і відміни дієслів [додаток Д.1].

Частина третя «Частини мови невідмінні» містила надто лаконічний теоретичний і практичний матеріал про незмінювані частини мови – прикметник, прислівник, злучник (сполучник).

У четвертій частині «Складня» подавалися стисло відомості про речення, його види, головні та другорядні члени речення. Кожне положення підтверджувалося зразками одного або кількох речень, залежно від того, наскільки складним було поняття для сприймання школярами, а інколи наводилася лише одна його частина, щоб учні зрозуміли, що йдеться про вид підрядного речення.

Завершувала посібник п'ята частина «Правопис». Відкривалась вона таким зверненням-настановою авторів до учнів/вчителів: «Все, що думаємо і хочемо виразити письмом, мусимо написати так, щоб нас легко і добре можна зрозуміти» [301, с.92], але тут же подавалося застереження, що йдеться про правильну вимову, коли слова знайомі і зрозумілі всім. Далі

розглядалися специфічні випадки написання голосних і приголосних звуків, «чужих слів», великої букви, «знаків перепинання» (розділових). Вважаємо, що даний навчальний посібник є швидше довідниковим виданням з правопису, аніж підручником з української мови, позаяк у ньому відсутній дидактичний апарат, який би спонукав учнів до пізнавальної, творчої самостійної роботи і сприяв формуванню загальнонавчальних умінь.

Наступними кроками в унормуванні навчання української мови в Канаді й США в перші десятиліття поселення тут іммігрантів з України вважаємо видання у Вінніпезі довідника «Руська правопись зі словарцем» (1918) [494], який уклали Степан Смаль-Стоцький та Федір Гартнер, та їх же підручника «Українська граматика» (1919) [додаток Д.2][530]. Остання видавцями визнавалася «найлучшою доси виданою українською граматикою» [530, с.5]. У ній найбільше місця відведено висвітленню теоретичних і практичних аспектів фонетики та морфології і майже не приділено уваги синтаксису, який відіграв важливу роль у формуванні усної та писемної мовної культури учнів українських шкіл.

Для практичного засвоєння лінгвістичних понять і категорій, поданих у цих посібниках, використовувались читанка «Школа народна» (1920) [620], «Українська читанка» Рідної школи (1926) [394] та Український повістковий буквар і три читанки М.Матвійчука, перевидані у Вінніпезі впродовж 20-х – 30-х років [додаток Д.3]. Однак ці підручники не містили жодних завдань для засвоєння і закріплення лінгвістичних понять.

Як показав аналіз джерельної бази, на формування мети і змісту навчання української мови у США і Канаді в міжвоєнний період значний вплив мали ідеї українських педагогів, учених, які жили в Галичині та європейських країнах і публікували свої праці в різних наукових виданнях, що доходили й на північноамериканський континент (Я.Білецький, І.Велигорський, Б.Заклинський, К.Кисілевський, А.Крушельницький, Я.Кузьмів, І.Огієнко, С.Русова, В.Сімович, С.Смаль-Стоцький та ін.).

Дослідженням встановлено, що великий вплив на формування мети й змісту навчання української мови в діаспорі у міжвоєнний період мав І.Огієнко, який у цей час редагував у Варшаві журнал «Рідна мова», де публікувалися й статті українських педагогів США та Канади, що стосувалися розвитку рідномовного шкільництва,

культури української мови, її вивчення в цих країнах.

Прикладний характер лінгводидактичного напрацювання І.Огієнка визначається його конкретними спробами вибудувати структуру шкільного лінгвістичного курсу. Невдоволеність чинними в ті часи програмами для рідної школи, а у США й Канаді взагалі їх відсутність, неодноразово змушувала вченого висловлювати міркування з приводу визначення такого змісту навчання, що був би адекватним науковим вимогам мовознавства і сприяв ґрунтовному вивченню української мови скрізь, де живуть українці і працюють організовані ними рідні школи, школи українознавства [332].

Найпершою вимогою І.Огієнка до програми шкільного курсу була її повнота або закінченість. Він вважав хибою тогочасних програм їх обмеженість і зведення до правопису та «початкової граматики». Навчання рідної мови, за професором І.Огієнком, мусить бути концентричним, «щобто кожен раз подається предмет у можливо закінченій цілості, але дедалі цілість ця, її зміст усе ширшає» [333, с.536].

Шкільний мовний курс повинен забезпечити різнобічну філологічну освіту, практичне оволодіння мовними засобами та усвідомлення основних закономірностей лінгвістичних процесів, виробити комунікативні уміння, а, найголовніше, виховувати постійне бажання користуватися мовою в полікультурному середовищі, примножувати її скарби, передавати їх наступним поколінням українців.

Особливо важливе значення ідеї І.Огієнка (а вони, по суті, плекалися для цього) мають для організації освіти, навчання та виховання українців в умовах заокеанської еміграції. Аргументуючи їх актуальність, учений писав: «Наші історичні умовини часто складалися так, що нам усе тісно було на власній землі, все ми мусили шукати кращої долі поза рідними ланами» [308, с.1].

Як і інші науковці, І.Огієнко наголошував, що американська та канадська імміграція найчисленніша. Вона має свої періодичні видання; в пресі можна беззастережно розглядати всі болючі проблеми діаспори, зокрема й освітні. Українські емігранти, як і інші, мають змогу навчатися тут рідною мовою від початкових класів до закінчення школи у спеціально створених для них освітніх установах. Відмінність їх навчання від навчання корінного

населення полягає в тому, що «у них сотні всяких помічних книжок, словників і т.п. А у нас того немає» [309, с.48].

Проблема ця пов'язана з мовним винародовленням українців, оскільки молоде покоління за кордоном поступово забуває рідну мову, а то й зовсім цурається її. Цей процес, вважає І.Огієнко, тривалий час несправедливо замовчувався українською пресою і у США, і в Канаді. А саме вона, маючи великий вплив на зарубіжних українців, повинна була бити на сполох, привертати увагу всієї спільноти до цієї найбільш актуальної для діаспори проблеми. Тим більше, що перші українські часописи «Свобода», «Канадійський фармер» та «Український голос», організовані на північноамериканському континенті ще наприкінці XIX – початку XX ст., постійно тримали її в полі зору. Тому у редактованих І.Огієнком виданнях часто з'являлися публікації на дану тему.

Розв'язання мовних проблем, зокрема й мовної освіти, за переконаннями вченого, необхідно починати з сім'ї, домашніх умов. Однак родинне виховання українських іммігрантів, спрямоване на шанування рідномовних обов'язків, перебуває на низькому рівні. З цього приводу у статті «Які чужі слова в Америці й Канаді нарід найскоріше присвоює», опублікованій у редактованому І.Огієнком місячнику «Рідна мова» (№ 12 за 1933 рік), стверджувалось: «Українсько-англійський жаргон, що ним говорить більшість українського населення в Канаді й Америці, наглядно показує, які чужі слова наш нарід присвоює собі найскоріше від народу, що серед нього живе». До цих слів, зокрема, належать: сир (англійською вимова кап), українська вимова копик; наше слово горнятко довше і має складнішу вимову; fork (форк) – форки; наше слово «видільця» має складнішу вимову; rail (пейл) – пейло; наші слова «відро» або «коновка» довші та інші. Зумовлено це тим, що названі поняття легко засвоюються емігрантами і пізніше повністю панують у їхній мові, оскільки українські терміни стають для них менш зручними у повсякденному вжитку.

Проте багато питань, пов'язаних з мовною освітою, навчанням та вихованням, можна легко вирішити, особливо канадським українцям. Про це йдеться в статті «Навчання української мови в Канаді», надісланій на адресу журналу «Рідна мова» учителем І.Шклянкою. Він повідомляв, що в Канаді є деякі міста, переважно заселені українцями, «отже, у таких містах можна було б заповнити всі класи шкіл своїми вчителями...». Але тут якраз і виникає

проблема учительських кадрів. Суть її у даній ситуації полягає в тому, що більшість молодих українців народилися в Канаді, і не кожен з них може вільно спілкуватися українською мовою. Лише педагоги, виховані в українських навчальних закладах у Саскатуні або Вінніпезі, більш вдало «навчають українських дітей рідної мови, значить, читати й писати, співу й трохи української історії», тобто виконують те завдання, яке поставили перед рідномовним шкільництвом його організатори.

Із листів, опублікованих у редактованому І.Огієнком журналі «Рідна мова», стає зрозуміло, що «в дійсності Канада не хоче перетворити українців або інших своїх народів на англійців. Канада має інший погляд на асиміляцію, як Америка. Американці дивляться на свій край як на котел, де всі народи мають перетопитися на дійсних американців». Такі твердження допомагають усвідомити, що освітньо-виховні процеси серед емігрантів залежать від багатьох умов, але, в першу чергу, від історично сформованого ставлення до них місцевої влади та корінного населення, від тієї освітньої політики, яку веде щодо іммігрантів та національних меншин уряд країни, де вони проживають від самого народження чи моменту поселення, і, нарешті, від них самих, від їх бажання вивчати, берегти і вживати рідну мову в особистому та суспільному спілкуванні.

Вміщуючи публікації зарубіжних українців, яких цікавила доля рідномовної освіти, І.Огієнко звертає увагу на створені в інших державах українські школи, інститути, університети, українознавчі кафедри в різнорівневих навчальних закладах. При цьому він наголошує, що система і зміст освіти у високорозвинених країнах світу характеризуються постійними змінами, які є результатом взаємодії, розвитку трудових відносин та рівня підготовки спеціалістів. Оскільки представники української діаспори за цих умов мають можливість навчатись у рідномовних навчальних закладах, то це покладає на них високу відповідальність і повинно сприяти росту зацікавленості молоді українською наукою, освітою, культурою.

Тобто українці у тих країнах, де діють демократичні закони, повинні сповна використовувати їх для навчання рідної мови, відкриття українських навчальних закладів і в такий спосіб виховувати національно свідоме покоління, спроможне вберегтися від асиміляційних процесів, що надто активно розвиваються у

поліетнічних державах. Свою позицію І.Огієнко підтверджує повідомленням про український інститут імені Петра Могили в Саскатуні (Канада), в якому «щодня, а саме від годин 5.30 до 6.30, три рази, й від 7.15 до 8 годин вечора проводять навчання українознавства».

Запроваджена в цьому інституті програма курсу українознавства включала такі навчальні предмети: історія української держави, українська література, релігія, українська граматики, теорія музики, географія, українські танці, заняття оркестру. По суті, її виконання забезпечувало той необхідний обсяг знань про Батьківщину, який не давав емігрантам і їх нащадкам забути про своє національне походження, етнічне коріння, спонукав берегти і примножувати етнокультурні надбання попередніх поколінь, зберігати національну самобутність у полікультурному суспільстві.

Дослідженням встановлено, що масовою формою навчання українців рідної мови у США й Канаді і в міжвоєнний період залишалися рідні школи, кількість яких, однак, через асиміляційні процеси та економічну кризу на межі 20-30-х років поступово скорочувалась. Як засвідчує аналіз джерельної бази дослідження, зміст навчання української мови у їх початкових класах становив систему мінімізованих знань з орфоєпії(фонетики), лексики, орфографії та граматики, а також текстів, завдань і вправ, які забезпечують інтелектуальний розвиток, уміння усного та писемного мовлення, в тому числі комунікативного, а також формування морально-етичних навичок та культурних і національно-світоглядних уявлень учнів молодшого шкільного віку. При цьому головна увага зверталась не на роботу з підручниками, яких здебільшого не вистачало, а на розвиток усного мовлення, оскільки досить часто учні рідних шкіл не спілкувалися дома чи в довкіллі українською мовою, для багатьох із них вона вже стала другою і вивчалася, як правило, після або паралельно з офіційною / державною мовою. У наступних класах поглиблено вивчалася фонетика, граматики, правопис, стилістика, зверталася увага на розвиток культури писемної мови, вдосконалення комунікативних умінь школярів. Основним засобом навчання були мовна діяльність учителя, букварі і читанки, а в старших класах ще й художні твори українських письменників.

Зазначимо, що у міжвоєнний період громадські і вчительські організації українців США та Канади на своїх з'їздах, конвенціях і

конференціях не раз порушували питання про створення єдиного централізованого органу, який би координував діяльність українських шкіл, забезпечував їх навчальними програмами, підручниками і посібниками, наочним приладдям. Проте їх резолюції й ухвали залишалися переважно благородними намірами, здебільшого через нестачу фінансів, кваліфікованих педагогічних кадрів, ініціативних, професійно компетентних організаторів рідномовного навчання. І тільки завдяки діяльності створеного в 1940 р. Комітету Українців Канади (КУК), який об'єднав 30 етнічних організацій, товариств та установ, розвиток українського шкільництва в цій країні поступово набував організованого характеру. Суттєві зміни намітились і в нормативно-дидактичному забезпеченні навчання рідної мови.

Перші кроки в цьому напрямі зробив українсько-канадський педагог Ілля Шклянка. У 1944р. він видав у Вінніпезі «Нову початкову читанку для рідної школи» [323] українською мовою і «Українську граматику» [684] англійською, зважаючи на те, що значна частина українців уже мала досить слабкі знання рідної мови. Однак «Нова початкова читанка», як назвав її сам автор, насправді була букварем, до речі, першим українським букварем на північноамериканському континенті. Тобто І.Шклянка самотужки реалізував ідею, яку давно вже проголосили громадські та професійні організації українців. У передмові до підручника «Слово до батьків» педагог наголошував, що не «тільки школа має дати дитині науку» рідної мови, а й батьки «мусять сами вдома вчити своїх дітей рідного слова», бо «дитина навчиться рідної мови тоді, як вона буде читати, писати й говорити тією мовою». Розкриваючи мету читанки і посібника до неї (підручника граматики), І.Шклянка пише: «Наша ціль є та, щоб навчити дитину читати словами. Але до того йде довга й крута дорога. Щоб того досягнути, ми мусимо дитину заохотити робити різномодні вправи: читати, писати, малювати, говорити й ілюструвати оповідання в читанці виробами з глини. А головне ми мусимо навчити дитину звуків букв, щоб їх вона могла складати в слова, і тим способом могла засвоювати собі нові слова в читанні. Тому то, щоб зустріти такі вимоги навчання, до цієї читанки є приготований посібник, при помочі якого батьки дуже добре зможуть вивчити своїх дітей рідної мови вдома» [323].

Відповідно до свого задуму, педагог поділяє читанку на вісім тематичних частин, уміщує українсько-англійський словник,

завдання для самостійної роботи і письма, подає зразки друкованих і писаних літер, а для засвоєння звуків, які вони позначають, наводить їх звучання англійською мовою у відповідних словах. Без сумніву, це був перший на північноамериканському континенті підручник, в якому здійснено спробу виокремити добукварний і букварний періоди. Позитивним є і те, що акцент у навчанні мови ставився на самостійну діяльність учнів, які до цього, на думку автора, вже повинні закінчити другий клас державної школи і, отже, мати відповідні навички письма [додаток Е].

Для засвоєння лінгвістичних понять І.Шклянка видав «Ukrainian Grammar by Elias Shklanka» [додаток Е.1], в рецензії на яку часопис «Свобода» зазначав, що «вийшла книжка, поява котрої заслуговує на широку увагу української іміграції не тільки в Канаді, але й в Злучених Державах» і потреба якої відчувалася давно»[350].

Вважаємо, що видання граматики І.Шклянки стало переломним етапом у рідномовній освіті канадських українців і мовній освіті Канади загалом. Адже поява цього підручника давала можливість вивчати українську мову, яка цілком відмітна від англійської і тим українцям, для яких вона стала вже другою, оскільки вони народились і виросли в імміграції, і тим неукраїнцям, які хочуть пізнати Україну, український народ. Зазначимо також, що це був перший підручник, який започаткував вивчення української мови як іноземної і таким чином відкрив новий напрям в українській лінгводидактиці, який нині активно розвивається як у діаспорі, так і в Україні.

Дослідженням встановлено, що працю українсько-канадських педагогів над створенням нормативно-дидактичної бази рідномовної освіти українців на північноамериканському континенті активізувало запровадження в Саскачеванському університеті некредитованого курсу української мови (1944), який викладав професор К.Андрусин. Він розробив його першу програму та підготував курс лекцій. Досвідом цього університету в другій половині ХХ ст. скористалися й інші канадські та американські університети, які ввели у свої навчальні плани, крім мови, й інші українознавчі дисципліни (українська література, історія України, українська культура, етнографія та ін.). Однією з перших і доволі успішних спроб у створенні нормативного забезпечення вивчення української мови в англomовному середовищі північноамериканського континенту стали програми

навчання, запропоновані 1947 р. Централєю української школи при Інституті П.Могили в Саскатуні (Канада) [256]. Вони передбачали оволодіння змістом українознавчих дисциплін на трьох ступенях – початковому, основному та вищому.

На початковому ступені навчання мови передбачалося вивчення найнеобхідніших слів, що вживаються в повсякденному житті: назви домашніх речей, днів, місяців, привітання, вислови ввічливості, загадки і т.п. Поряд із усним оволодінням мовою на уроках навчання грамоти учні вивчали звуки і букви у відповідних словах звуковим або глобальним методом, навчалися читати й писати літери та слова [256, с.27].

На основному етапі школярі закріплювали набуті раніше навички читання й письма під час читання, заучування напам'ять і переписування коротких зразків творів кращих українських письменників, вчилися складати речення, листи та оповідання про речі і події з їх оточення, а також вивчали головні правила правопису: вживання великої літери, крапки, коми, знака запитання і т.д., тобто набували навичок елементарної грамотності на комунікативному рівні [256, с.28].

Метою навчання мови на вищому ступені в рідній школі, крім розвитку навичок усного й писемного мовлення (читання й заучування напам'ять віршів і уривків з оповідань, переклад коротких речень з англійської мови і навпаки, складання ділових листів, повідомлень, оповідань зі щоденного життя учнів і інформацій до часописів про події в місцевому житті), було оволодіння теоретичними знаннями – вивчення правил українського правопису та головних правил граматики.

Укладачі програми, визначаючи мету навчання мови, виходили з того, що вікові особливості учнів рідної школи повинні відповідати віку учнів державної школи: початковий ступінь мав би охоплювати дітей від 7 до 10 років, які відвідують 1-4 класи; основний – від 11 до 14 років, тобто учнів 5-8 класів; вищий – від 16 до 18 років, які відвідують 9-12 класи. При цьому наголошувалося, що в кожній українській школі обов'язковими мають бути два ступені – початковий та основний. Отже, йшлося насамперед про засвоєння мови на комунікативному рівні, який давав можливість мовцям користуватися українською мовою у щоденному житті в усній та писемній формі. Для оволодіння глибокими теоретичними знаннями пропонувалося створювати вищі курси українознавства

при інститутах або в літній період.

Слід проте зазначити, що за такого підходу до навчання української мови в системі рідномовного шкільництва рівень мовної підготовки учнів був нижчий, аніж рівень засвоєння англійської мови в державних школах і, крім того, не давав змоги продовжувати навчання в університетах, де вже відкривалися українознавчі студії. По суті, такий стан спонукав організаторів рідномовної освіти українців у США та Канаді до розширення змісту і поглиблення теоретичної та практичної мовної підготовки учнів рідних шкіл, належного науково-методичного забезпечення процесу навчання мови з урахуванням тогочасних досягнень педагогічної науки, лінгвістики та лінгводидактики.

3.2. Формування мети і змісту навчання української мови в системі рідномовного шкільництва зарубіжних українців (друга половина ХХ – початок ХХІст.)

Навчання української мови в етнічних громадах українців США та Канади набуло систематизованого характеру на початку 1950-х рр., коли за його організацію взялися професійні спілки українських учителів.

Першим успішним кроком у цьому плані стали «Програми навчання і виховання», які в 1952р. видало Об'єднання Українських Педагогів Канади в Торонто для учителів усіх рідних шкіл у діаспорі. Програму з української мови і методичні рекомендації до її реалізації підготував В.Кривоус [додаток Ж].

Згідно з програмою, на вивчення української мови у всіх відділах (класах) відводилось по 80 годин на навчальний (шкільний) рік, що тривав з 1 вересня до 30 червня. У 1-2 відділах на опанування української мови виділялося 4 години щотижня, в наступних – по 2. Навчання в рідних школах у цей період (1950-ті рр.) проводилося три рази на тиждень по дві години в день, як правило, після занять у державній школі. Головним принципом засвоєння змісту програми визначено педагогічну засаду «Небагато, але основно» [393, с.11].

Відповідно до програми, учні першого відділу (класу) повинні навчитися повільно і виразно читати «легкі тексти», писати «чітко знані, легкі під правописним оглядом, слова і короткі речення», вміти «оповідати короткі байки, казки, відповідати на питання

короткими реченнями, декламувати легкі й короткі вірші», тобто оволодіти навичками усного й писемного мовлення. Проте головною метою / завданням учителя визначено: «дати учням змогу пізнати рідну мову й володіти нею як основним надбанням свого народу, тобто навчити їх тою мовою порозуміватися» [393, с.12]. Отже, йдеться про те, що українську мову учні повинні сприймати як найдорожчий етнокультурний скарб, засіб пізнання минулого рідного народу і забезпечення його майбутнього, а також утвердження української спільноти в полікультурному середовищі Канади, США та інших країн поселення українців. Розділ «Грамматика» орієнтував учнів на розпізнавання таких частин мови, як іменник і дієслово, засвоєння правил вживання найголовніших розділових знаків, виокремлення розповідних, питальних та окличних речень. Для досягнення цієї мети програма рекомендувала використовувати «Буквар» і «Першу читанку» М.Матвійчука, видані в міжвоєнний період у Канаді.

Програма з української мови В.Кривоуса побудована за лінійним принципом, що передбачав наступність у навчанні та поступове ускладнення навчального матеріалу. Так, у другому відділі (класі) метою навчання визначено розвиток мови за допомогою індивідуального та групового читання, декламування віршів, бесід про «спостереження з оточення, за малюнком». Учні повинні «опанувати техніку плинного й виразного читання, навчитися свідомо читати, щоб розуміти прочитане і своїми словами переказати» [394, с.13].

Знання граматики доповнювались поняттями про голосні і приголосні звуки, знак м'якшення, складені літери (дж, дз), звуки «йо», «ьо», наголос і апостроф, дієслово як частину мови. Для навчання в цьому відділі рекомендовано «Другу читанку» М.Матвійчука.

Мета навчання у третьому відділі (класі) – досягнути техніку швидкого і зрозумілого читання, вміти усно переказувати зміст опрацьованих текстів, правильно виголошувати вивчені вірші, вміти правильно написати прослуханий диктант.

Розділ «Грамматика» передбачав повторення попереднього мовного матеріалу і включав нові поняття: числівник, займенник; особи, числа, часи, відміни дієслова; наказовий спосіб.

Суттєво розширювались знання з синтаксису української мови. Учні повинні були оволодіти поняттями про речення та його

частини, підмет, присудок (простий і складений), просте речення, означення, прикладку, додатки до іменника і прикметника, типи простого речення.

Для опанування цього розділу програми рекомендовано «Третє читанку» М. Матвійчука. За задумом автора програми, розвиток усної та писемної мови залишався головною метою уроків мови і в четвертому та п'ятому відділах (класах).

Теоретичні знання з граматики збагачувались поняттями про прийменник, прислівник, сполучник, вигук, частку, дієприкметник і дієприслівник. Зверталась увага на засвоєння основних синтаксичних категорій, вивченням яких у шостому відділі, по суті, завершувалося засвоєнням теоретичних лінгвістичних понять. У наступних відділах – сьомому і восьмому – вдосконалення мовленнєвої культури учнів відбувалося через різні форми вивчення української художньої літератури – як класичної, так і сучасної.

Проте, як і в попередні десятиліття (20-40-і рр.), учителям рідних шкіл рекомендовано використовувати у навчально-виховному процесі четвертого-шостого відділів «Четверту читанку» М. Матвійчука та п'яту і шосту читанки А. Крушельницького. У сьомому і восьмому відділах навчання відбувалося за виданнями художніх творів українських письменників. Доцільно зазначити, що Управа Рідної Школи в Америці ще в 1928 р. визнала чотири читанки М. Матвійчука «за найліпші шкільні підручники» [528, с.29], хоча в нових умовах вони вимагали вдосконалення або й заміни.

Дослідженням встановлено, що, формуючи програму з української мови, В.Кривоус користувався сучасними йому досягненнями лінгводидактики і тому включив до її змісту основні граматичні поняття, якими повинні оволодіти учні українських рідних шкіл для досконалого вживання мови в усному та писемному спілкуванні. Зважаючи на те, що ставлення до навчання граматики в школі у вчених і педагогів-практиків (а в рідних школах не завжди працювали професійні вчителі) було неоднозначним, редакція часопису «Учительське слово» опублікувала статтю В.Барагури «Ціль, обсяг та метода навчання граматики в школі» (1957р.). На нашу думку, ця публікація, як у свій час стаття І.Герасимовича, переслідувала подвійну мету: підтримати доцільність введення вивчення граматики в рідномовній школі і водночас допомогти їх учителям методичними настановами щодо здійснення цього процесу та досягнення його головної мети:

навчити учнів добре говорити і писати українською мовою, розвивати їх творче мислення, самостійність в оволодінні рідномовними знаннями – системою національної мови.

Педагогічна практика наступних десятиліть і досвід інших країн (Австралія, Великобританія), де також набуло поширення українське шкільництво, підтвердили справедливість такого підходу в навчанні рідної мови у полілінгвальному середовищі. Адже, як слушно наголошував у середині 1960-х рр. П.Ковалів, «мовна система – це відображення національно-етнічного духу. Кожна мовна система характеризується своєрідністю духа того народу, що є носієм цієї системи. Тому мовна система не тільки вивчається, але й сприймається як система цілої духовости даного народу. Через те ми кажемо часто: добре знати мову – це не тільки говорити, висловлювати нею свої думки, але й мислити нею, витворювати ці думки» [227, с.1].

Такий методологічний підхід, наголосимо, спонукав учителів та авторів навчальних програм з українознавчих дисциплін, і насамперед української мови як навчального предмета і мови навчання, до їх постійного вдосконалення, збагачення найновішими досягненнями педагогічної науки та освітньої практики. І, крім того, вимагав урахування рівня організації та методичного забезпечення навчально-виховного процесу в державних школах, де здобували офіційну освіту учні рідних шкіл та курсів українознавства, і робити все для того, щоб рідномовна школа у цьому плані не надто сильно поступалася державній.

Підтвердженням зазначеного вважаємо, «Шкільні програми українських шкіл та курсів українознавства», видані Радою Української Школи Східної Канади в 1965р. У поясненні до програм зазначалося, що внаслідок кількарічної практики використання попередніх програм у школах Канади і в деяких українських школах США та навіть Австралії в них виявлено окремі недоліки: перевантаженість матеріалом, невідповідність вимогам часу. Тому Рада Української Школи змушена була їх переробити, враховуючи зауваження та поради деяких шкіл і окремих учителів, які користувалися цими програмами у своїх школах.

Програмами охоплені лише ті предмети, які викладаються в рідних школах і на курсах українознавства.

Причому, в них окремо подається програмовий матеріал для українських шкіл і для курсів українознавства. Матеріал, що його

охоплюють програми, розрахований на десять років навчання (шість років української школи та чотири роки курсів українознавства) з 5-годинним щоденним навчанням для кожного класу (за винятком хіба першого та другого).

Водночас наголошувалося, що вчителі українських шкіл, де немає відповідного тижневого навантаження, вибирають із навчальних програм те, що, на їх думку, найголовніше і що вони зможуть виконати протягом навчального року. Ще однією особливістю цих програм, зокрема з української мови, була розбіжність між їх змістом і змістом шкільних підручників, якими користуються вчителі. Тому рекомендувалося добирати підручники, які найбільше відповідають програмам. Для вивчення української мови пропонувалися підручники, видавництва «Нові Дні», автором яких був П.Волиняк та інші, доступні учителям і учням.

За даною програмою навчання української мови в першому класі проводиться за Букварем Л.Деполович [129] і ставить за мету дати дітям змогу пізнати й опанувати рідну мову як основне культурне надбання свого народу. Для досягнення цієї мети різними методами й засобами передбачалося вивчення таких розділів навчального предмета:

Навчання грамоти

1. Навчання письма, яке відбувається одночасно з навчанням читати друковані тексти.
2. Читання друкованого та рукописного тексту.
3. Додержання правил грамотного читання: пауза на крапці, інтонація, наголоси, правильна вимова звуків.
4. Письмові вправи на правильне написання малих і великих літер.

Читання і розвиток мови після букваря

1. Голосне читання легких текстів.
2. Переказ прочитаного в формі відповідей на запитання вчителя.
3. Розповідь за малюнком. Малювання окремих предметів.
4. Розмови на теми найближчого оточення та найзрозуміліших подій.

Елементи граматики і правопису

1. Велика літера на початку речення та в зрозумілих для дітей власних назвах.

2. Уміння поділити слово на склади.

3. Голосні й приголосні звуки [616, с.6].

У другому класі на основі опрацювання матеріалів читанки П.Волиняка «Барвінок», метою якого є розвиток усного й писемного мовлення, учні рідних шкіл мають вивчити український алфавіт, подвоєння приголосних звуків у словах, вживання знака м'якшення, сполучень дз, дж, великої літери у назвах країн, міст, вулиць, річок, а також в іменах людей. Водночас вони повинні вміти списувати речення з дошки.

Продовження праці над розвитком техніки читання й переказування прочитаного, засвоєння граматичних понять і категорій та вдосконалення писемної мови ставила за мету програма для третього-четвертого класів. Джерелом набуття мовленнєвих умінь і навичок та засвоєння теоретичного матеріалу автори програми визначили читанки П.Волиняка «Київ» і «Лани».

У п'ятому і шостому класах основна увага зверталася вже на вивчення граматичного матеріалу і правопис, розвиток писемної мови. Навчання тут відбувається за підручником Д.Кислиці «ГраMATика української мови» [212]. Учні мають засвоїти основні поняття фонетики та морфології української мови, щоб вільно спілкуватися мовою, вести дискусії, а також виконувати письмові контрольні роботи.

Програма курсів українознавства, розрахована на чотири роки навчання, вимагала ґрунтовного засвоєння теоретичного матеріалу з морфології, синтаксису і вироблення на цій основі високої культури усного та писемного мовлення, здатності користуватися українською мовою у всіх життєвих ситуаціях [616, с.23-27].

Зазначимо, що процес удосконалення програм у контексті розвитку лінгводидактики і прискорення асиміляційних процесів у середовищі західної української діаспори особливо активізувався після створення Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (СКВОР) на Першому Світовому Конґресі Вільних Українців (1967 р.), який визначив вивчення української мови головним засобом збереження етнічної самобутності зарубіжних українців і закликав усі зацікавлені інституції посилити свою працю в цій ділянці. Бралось до уваги й те, що вивчення української мови як кредитованого предмета запровадили окремі університети Канади. Отже, їм необхідні були добре підготовлені випускники курсів українознавства, які могли б продовжити свої українознавчі студії у

вищих навчальних закладах.

Головна вимога до навчальних програм наприкінці 1960-х рр. полягала в посиленні їх науковості на основі використання сучасних досягнень науки, зокрема й лінгводидактики, врахування терміну діяльності українських шкіл – 30 днів навчання в році та вікових і фізичних можливостей учнів. Аналіз засвідчує, що укладачів програм турбували й інші проблеми, зокрема, яким принципом користуватися при формуванні їх змісту – лінійним, спіральним чи концентричним, як враховувати сучасні суспільно-громадські вимоги етнічної спільноти, який матеріал для вивчення відібрати, коли термін навчання в рідних школах скоротився втричі: від трьох днів на тиждень на початку 1950-х рр. до одного дня на тиждень наприкінці 1960-х рр. і т.ін.

Програмова комісія на чолі з професором М.Семчишиним опрацювала пропозиції, які надійшли від колективів шкіл та окремих учителів, і запропонувала відповідний проект програми навчання української мови зі змінами, скороченнями та доповненнями, що був опублікований у бюлетені Шкільної Ради УККА «Рідна школа» (1968, 1969рр.).

Основною метою навчання української мови, відповідно до цієї програми, є:

- навчити дітей говорити українською мовою;
- ознайомити учнів з її основними законами;
- навчити цією мовою спілкуватися, висловлювати свої думки, почуття;
- допомогти здобути українознавчу освіту;
- пізнати українську культуру.

Згідно з цією програмою, упродовж перших чотирьох років навчання у школі дитина повинна навчитися:

- говорити правильно, виразно і свідомо по-українськи;
- читати цією мовою із розумінням і почуттям відповідно до її розвитку прозові та поетичні твори;
- висловлюватися на письмі просто, ясно, зрозуміло, із додержанням основних правил граматики чи правопису.

Одночасно із практичним оволодінням мовою дитина повинна пізнати елементи її будови та розвинути бажання до читання як засобу подальшої самоосвіти.

З цією метою навчання української мови:

- систематично привчає дитину до усного та письмового вислову;
- знайомить із будовою та особливостями української мови;
- ознайомлює молодь із кращими зразками рідного письменства [358, с.4].

Відповідно до поставленої мети курс мови в рідній школі мистів такі дисципліни:

1. Фонетику (система звуків української мови і їх особливості).
2. Граматику (морфологію, синтаксис, орфографію, пунктуацію).
3. Словництво (лексику).
4. Стилістику (види усної мови).

Усі ці складові елементи курсу мови повинні вивчатися в процесі опанування мови нерозривно. Зрозуміло, що заняття має свою мету, тему, свій дидактичний (практичний і теоретичний) матеріал, що вивчається згідно з програмою та підручником.

Завданням учителя української мови в перших чотирьох класах є:

- виправляти всі можливі недоліки вимови;
- привчати дітей говорити виразно, правильно і зрозуміло українською мовою;
- навчити читати і писати.

У старших класах (5-8) учні мають повністю опанувати основні відомості з граматики, правопису, підвищити культуру читання, розширити процес набуття навичок усної та писемної мови.

Відповідно до цих завдань і побудована програма навчання мови. Вона передбачає в перших чотирьох класах навчити дітей говорити-читати-писати, збагачувати словник учня, засвоювати елементи правопису, граматики. У 5-6 класах вивчається фонетика і морфологія, а в 7-8 класах — синтаксис. Програма нормує час та розподіл матеріалу. Процес навчання мови має мати насамперед практичний характер, тобто бути спрямованим на практичне оволодіння мовою, а не на теоретичне вивчення лінгвістичних понять [358, с.5].

За новим проектом певні зміни внесено і в програму навчання української мови у 5-8 класах. Зокрема, у 5 класі передбачалося вивчення таких лінгвістичних понять: «Правописний матеріал. Вигук, знак питання, двокрапка і кома при переліку. М'якшення.

Наростки — *-енько, -ський, -зький, -исько, -ство, -цтво*.
Ненаголошені *и-е, наросток -ова, -ува*.

Грамматика.

А. Фонетика: повторення матеріалу про звуки, їх розподіл, відношення до відповідного правописного матеріалу. Вживання апострофа. Наголос.

Б. Морфологія: іменник — повторення з 4-го кл. (1-3-4 відмінки) і закінчення всіх відмінків однини відмін чоловічої, жіночої і середньої.

Прикметник: повторити прикметникові ступені з 4-го кл. і проробити відміну прикметника з іменником в однині.

Займенник: відміна особового займенника.

Числівники: кількісні і порядкові числівники. Апостроф у числівниках.

В. Синтакса. — Повторення матеріалу, вивченого в попередніх класах. Головні члени речення (підмет, присудок). Кома перед сполучниками *а, але, і, або, то, чи*; розділові знаки при прямій мові (практично)» [376, с.4].

У 6 класі, згідно з удосконаленою програмою, вивчалися наступні розділи мовознавчої освіти:

Грамматика.

Морфологія. Словотвір, основа і закінчення. Корінь, приросток, наросток. Правопис приростків — *пре-, при-, прі-, пере- і роз-, без-*. Правопис приростка з перед глухими *к-п-т-*. Чергування *о-е* з *і*.

У зв'язку із законом милозвучності, як от *і-й, у-в*, пояснити випадне *т, д, к* у групах *стн, стл, здн, зкн*, як теж чергування приголосних *к, г, х і з, ц, с*. Переношування слів.

Іменник. Повторення однини і множини у відміні. Правописні заваги до відмін.

Прикметник. Повторення матеріалу з попередніх класів. Поділ прикметників на повні і неповні, з твердими і м'якими закінченнями. Відміна іменника з прикметником у множині. Відміна і правопис складних прикметників. Прикметникові суфікси і їх правопис (*-ський, -зький, -жчий, -ций*). Частки *не, ні* з прикметниками.

Числівник. Загальний поділ за значенням. Відміна кількісних і порядкових числівників. Правопис числівників.

Займенник. Відмінювання і правопис.

Дієслово. Повторення матеріалу з попередніх класів.

Безособові дієслова. Дієслова перехідні і неперехідні. Дієслова з часткою *ся*. Види дієслова і їх відміна. Способи: дійсний, умовний, наказовий. Частки *не, ні* при дієсловах [376, с.4].

У 7 класі заплановано вивчення таких розділів граматики та синтаксису: Невідмінні частини мови.

Прислівник: значення, творення, ступенювання. Правопис прислівників. Частки *ні, не* з прислівниками.

Прийменник: значення, поділ на прості і складні. Вживання найголовніших прийменників з відмінками. Правопис прийменників (і приростків) *у-в, з-с*.

Сполучник: Значення сполучників, їх види і роль у реченні. Правопис сполучників. Закон милозвучності: чергування сполучників *і-й*. Частки: значення — правопис.

Синтакса. Повторення понять про речення. Речення просте і складне (загально). Підмет — його типи і вираження. Присудок — простий і складний. Другорядні члени речення — додаток і означення [376, с.5].

Програма для 8 класу передбачає остаточне закріплення всіх видів мовної практики, граматично правильного висловлювання, знання правопису, а також повторення всіх частин мови та всіх видів речень. Такий підхід зумовлений тим, що восьмий клас для більшості учнів рідних шкіл був завершальним етапом українознавчої освіти, а отже, й навчання мови. Тому програма вимагала від учителів максимальної віддачі в забезпеченні вивчення українознавчих предметів.

Запропонований проект програми одними з перших розглянули педагоги рідних шкіл у Торонто. Комісія під керівництвом Я.Козловського внесла до нього деякі зміни та доповнення і в 1970 р. видала свій «Проект програм навчання в «Рідних Школах» від 1 до 7 класи». Зокрема, у програмі з української мови конкретизовано лінгвістичний матеріал, подано методичні поради до вивчення окремих, найбільш складних тем і понять, виділено розділ «Наука про мову», а мета і завдання навчання мови в діаспорі залишились без змін [380].

Значимо, однак, що, на відміну від американської, канадська програма (а вони обидві рекомендовані СКВОР для використання у всіх школах української західної діаспори) подає перелік підручників (читанок і граматик), які допоможуть учителям і учням українських шкіл досягнути мети рідномовної освіти, і супроводжує його

відповідними коментарями [380, с.28-29]. Повторно текст даної програми був передрукований у журналі «Український учитель в Канаді» у 1980 р. для практичного використання вчителями українських шкіл. Разом із ним був запропонований ще один «Проект програм навчання в рідних школах» (Вінніпег, 1980) [383].

Нова програма передбачала здійснення досить широкого, як для рідномовних шкіл у полікультурному соціумі, кола завдань, що мало б забезпечити функціонування української мови в усіх видах комунікації та різних галузях суспільного життя, утвердити її на рівні «обласних» мов у деяких провінціях Канади і піднести суспільний статус у США, а також інших державах проживання українців.

Проте реалії життя засвідчують, що далеко не всі українці в Канаді позитивно поставилися до цих змін. Багатьох із них хвилювала мотивація навчання української мови, особливо для дітей шкільного віку, які навчалися в державних школах і не завжди мали бажання вчитися додатково в рідній школі. Аналізуючи ці настрої, українсько-канадський педагог і громадський діяч І. Качор висловила такі міркування: «Виринає ще запитання: чому маємо вивчати нашу мову? На це маємо коротку відповідь: тому, що без знання української мови не можна пізнати правдивої історії наших батьків і дідів, не можемо читати великої української літератури та пізнати глибше багату тисячолітню українську культуру, а вкінці й тому, що всі народи шанують і плачуть свої рідні мови. А чому ж ми мали би бути гірші?!» [193, с.20].

Широ переймалась проблемами розвитку рідномовної освіти українців у діаспорі й А. Горохович. Вона слушно підкреслювала, що «через брак знання мови і занепад українського мововжитку в домашньому та громадському житті помічаємо великий занепад рівня навчання у школах українознавства і рівня діяльності організацій та взагалі громадського і товариського життя. Трудність навчання українознавства впливає і не тільки з того, що учні (хоч не всі!) не можуть про предмет навчання висловитись задовільно українською мовою, але й через багато інших складностей їхнього життя. Учням тяжко зрозуміти «високу» й складну проблематику нашого минулого і сучасного життя, про яке йде мова в українознавчих предметах, бо вони ніякого зв'язку з тими проблемами не мають поза своєю організацією та українською школою. А крім того, вони замолоді приходять до української школи (бо бракує передшкілля), а ми, замість продовжувати час

перебування в школах, його скорочуємо» [104, с.20]. Лінгводидакт аргументовано стверджує, що незнання мови ускладнює учням розуміння художніх творів, оскільки «емоційні переживання події впливають на здібність відчувати поетичне слово тільки тоді, коли те слово стало власністю учня, коли він цінить його» [104, с.21].

Активними пошуками в конкретизації мети, виробленні мотивації та збагаченні змісту навчання української мови в системі рідномовного шкільництва українців західної діаспори позначені і 80-ті рр. минулого століття. Вже на початку цього десятиліття в кожній англomовній країні, де проживають українці, з'явилися напрацьовані на основі рекомендацій СКВОРи та їх власного педагогічного досвіду удосконалені з урахуванням вимог часу проекти програм навчання в школах українознавства / українських школах.

Першим у педагогічній пресі був оприлюднений «Проект програм навчання в школах українознавства» (червень 1981р.), підготовлений Шкільною Радою УККА.

Аналіз змісту опублікованих програм засвідчує, що вони чітко визначали найголовніше – завдання рідномовного шкільництва в галузі інтелектуального і національного виховання, шляхи та засоби їх реалізації.

На думку авторів програм, інтелектуальне виховання покликане забезпечити:

- Навчання, опанування і поширення української мови для кращої передачі духовних надбань українського народу.
 - Збагачення молоді знаннями з українознавства з метою допомогти їй краще зрозуміти країну батьків і успішно поширювати правду про неї.
 - Ознайомлення учнів з політичними, соціальними й економічними процесами в Україні та із життям українських громад у країнах поселення.
- У галузі національного виховання окреслено такі завдання:
- Засвоєння культурних надбань та традицій українського народу.
 - Зміцнення української ідентичності та зв'язків з українським народом.
 - Вироблення суспільного почуття відповідальності та включення в життя української громади [381, с.3].

Виконання цих завдань повинно забезпечувати вивчення цілої низки українознавчих предметів, передбачених навчальними планами для 8-класної школи українознавства та вищих класів школи українознавства. Цим проектом українську мову визнано основним предметом навчання: «Вона є осередком, у якому конкретизується навчання всіх інших предметів. Цю вимогу здійснюємо не тільки на годинах, призначених на вивчення рідної мови, але й у всьому навчанні, всіх інших предметів. Усі вчителі вчать мови, вважають навчання мови навчальним предметом поруч свого предмету» [381, с.8].

У новому проекті метою навчання української мови визначено набуття учнями як комунікативних умінь і засобу пізнання українознавства та подальшої самоосвіти, так і здобуття лінгвістичних знань. Загальна мета (навчити дітей говорити українською мовою; дати змогу пізнати і вивчити її основні закони; навчити цією мовою спілкуватися, висловлювати свої думки, почування) конкретизована для кожного класу і передбачала поступове ускладнення завдань навчання задля ґрунтовного опанування української мови. Зокрема, у першому класі (добукварний період) учні мають опанувати навички а) говорити виразно, голосно, сміливо, без будь-яких дефектів у вимові; б) на запитання відповідати простим і зрозумілим реченням, а протягом букварного періоду повинні навчитися: а) говорити правильно українською мовою, без перекручень чи інших помилок у межах вивченого обсягу слів; б) пам'ятати вивчені букви; в) плавно і виразно читати слова, складені з вивчених букв, і короткі речення з цих же слів; г) відомі слова вміти записати з таблиці, з книжки та зі слуху; д) писати виразно й правильно [381, с.10-11].

У другому класі метою навчання визначено розвиток мови через використання розповідей, читання і письма. У третьому класі підвищуються вимоги до учнів в опануванні грамоти. Вони повинні засвоїти техніку свідомого читання, вміти усно переказати зміст опрацьованих читанок, охопити провідну думку читанки, правильно виголошувати вивчені вірші, вміти правильно написати прослуханий диктант [381, с.11]. Під час навчання у четвертому класі учні вже мають «опанувати техніку голосного й тихого читання та розуміти прочитане, схоплювати головні й підрядні думки прочитаних і опрацьованих читанок; виголошувати з розумінням вивчені вірші; досягнути певнісгь у письмовому переказі

змісту й головних думок опрацьованого матеріалу» [381, с.12].

Згідно з цією програмою, в 3-4 класах школярі отримують пропедевтичні знання з лінгвістики, які в наступних класах набувають систематизованого характеру, що знайшло відображення в меті й змісті навчання мови.

Для середніх класів свій варіант програми з української мови запропонувала й Леся Кисілевська-Ткач, який від попереднього відрізнявся структурою змісту, оскільки в ньому не виокремлювалися лінгвістичні дисципліни і їх основні категорії [381, с.17-19]. На нашу думку, цей варіант програми більше підходив для навчання дітей української мови із нижчим рівнем її засвоєння в початкових класах.

Згідно проекту, навчання української мови у вищих класах має за мету розвиток комунікативних умінь і культури мовлення учнів, зокрема мистецьке читання «з переданням відчуття краси твору», вільне, але «точне висловлювання своїх думок у мові й письмі», яке «збагачується спроможністю характеристики та аналізу твору», формування здатності «розуміти і послуговуватися громадським та науковим рівнем літературної мови» [381, с.19]. У кожному з вищих класів (9-12) учні повинні були отримати ґрунтовні теоретичні знання з морфології, синтаксису й стилістики української мови [381, с.19-21].

Вважаємо за необхідне наголосити, що опубліковані проекти програм, зокрема з української мови, викликали неоднозначну реакцію серед організаторів та учителів українських шкіл у різних країнах проживання українців. Так, виступаючи з доповіддю «Програми навчання в школах і на курсах українознавства» на Всеканадській шкільній конференції у Вінніпегу (5-6 грудня 1981р.) [107, с.9], Т.Горохович наголосила насамперед на необхідності збільшити кількість годин на вивчення мови, «беручи до уваги низький рівень знання мови серед загалу учнів», забезпечити зв'язок «навчання української мови з життям, з мовною практикою учнів», щоб виробити в них «уміння і навички, необхідні в житті, щоб учень міг вільно висловитись усно і на письмі». Водночас педагог звернула увагу учасників конференції на потребу конкретизації в програмах мети та збагачення змісту навчання мови в окремих класах рідних шкіл і курсів українознавства. На її думку, у п'ятому класі необхідно розвивати «уміння і навички зв'язної мови (логічне пов'язання слів)», забезпечити «усвідомлення теми та головної думки переказу і твору (заголовки, вміння розповідати до теми)».

Метою навчання у дев'ятому класі має бути «проникання в глибину думок і почуттів автора», а в десятому необхідно забезпечити «збереження граматичних правил у мовній практиці учнів». За переконаннями Т.Горохович, в одинадцятому класі, «щоби в учнів збудити любов до мови, зацікавити їх проблематикою мовлення, вказати на важливість їхнього україномовлення, доцільно спонукати школярів до всякого роду їх активного співжиття з мовою через користування нею в житті: імпрези, конкурси, доповіді, лекції риторики» [107]. Вважаємо цю пропозицію надзвичайно важливою, адже, як засвідчує аналіз діяльності рідних шкіл і стану володіння українців діаспори рідною мовою, переважна більшість молоді не виявляла бажання вивчати українську мову і користуватися нею в громадському житті.

Як досвідчений лінгводидакт Т.Горохович запропонувала власне бачення змісту і структури програми навчання української мови в системі українського шкільництва в діаспорі, яка містила такі основні розділи:

- Вивчення й усвідомлення учителем та учнями мети навчання.
- Праця над розвитком словника (лексики).
- Повторення граматичного матеріалу з попередньої класи у кожній вищій класі.
- Граматика.
- Синтаксис.
- Теорія літератури.
- Практичне унагляднення розвитку мови учнів – імпрези, позалекційна діяльність учнів на терені школи та дома [107, с.10].

Крім того, вона сама, відповідно до висловлених пропозицій, розробила проект програми української мови для рідних шкіл у Канаді [106].

Прикметна ознака цього проекту – чітке визначення змісту навчання мови і дидактичних засобів його забезпечення. Так, програма першого класу охоплює такі основні розділи:

1. Навчання грамоти.
2. Навчання писання.
3. Розвиток мови методом засвоєння розмовної щоденної мови.

4. Фонетично-орфографічний матеріал (звуки, слово, речення в плані практичного застосування) в найелементарніших поняттях.
5. Розвиток зв'язної мови (формування мовних навичок – засвоєння визначень і правил та відомостей у практиці).
6. Добукварний період навчання триває від 2 до 3 місяців (залежно від стану знання мови дітей) [106, с.47].

Для реалізації програми навчання української мови в першому класі Т.Горохович подає відповідні методичні рекомендації вчителям, чого немає для наступних класів.

Зміст програми для другого класу включає такі основні розділи:

1. Розвиток мови розмовною метою.
2. Фонетика.
3. Словник (основні види словникової праці).
4. Письмовий розвиток мови (граматика і правопис) [106, с.48].

Розділ «Фонетика», за програмою Т.Горохович, передбачає засвоєння таких тем:

1. Наголос, його роль в українській мові.
2. Ненаголошене Е.
3. Ненаголошене И.
4. Подвоєння приголосних.
5. Вправи.
6. Правильна вимова фрикативних приголосних (В, З, Ж, Г, Ґ) та проривних приголосних (Т, К, П, Д, Б).
7. Сполучення приголосних з І та И (м'які та тверді склади з ними). Вивчаємо їх способом посиленої вимови перед голосною (сова, вози, кажан, жук).
8. Вправи [106, с.48].

Письмовий розвиток мови (граматика і правопис) спрямовувався на засвоєння наступних тем:

- Велика буква в іменах, прізвищах людей, у назвах міст, країн, сіл, вулиць, річок, морів.
- Складання речень із словами, що пишуться з великої букви.
- Вивчення азбуки напам'ять.

- Споріднені слова, поняття про корінь, префікс, суфікс і закінчення.
- Слова – назви предметів (поняття про іменник).
- Слова – назви дій предметів (знання про дієслово).
- Слова – назви ознак предметів (прикметник).
- Прийменник.
- Слова в реченні пов'язані за змістом – правильне поєднання слів у реченні за допомогою питань (хто?) Батько (що зробив?) купив (кому?) синові (що?) книжку.
- Праця над деформованим текстом (школі, у, багато, нашій, книжок. Школа, у, багато, наш, книжка – складніший вид деформованого тексту речення) [106, с.48].

Вибудовуючи свою програму з української мови для початкових класів рідних шкіл, досвідчений педагог акцент робила на розвиток умінь і навичок зв'язного мовлення учнів, що досить чітко простежується в наступних – третьому і четвертому класах. Зокрема, програма 3-го класу охоплює такі основні розділи:

1. Розвиток мови розмовним методом.
2. Фонетика (вимова окремих звуків).
3. Лексика (збагачення словника).
4. Морфологія (частини мови).
5. Будова слова і словотвір.

Для набуття навичок усного мовлення пропонуються розмови на теми: Наше місто. У саду і в городі. У парку восени. Мій день народження. Мій приятель(ка). Мої товариші з державної школи. Гостина св. Миколая у нашій школі. Свят-вечір. Різдво в українській родині. Як жили перші українські поселенці в Канаді? Зимовий день. Привітання весни. Яка книжка з цьогорічних лектур мені найбільше подобалася?

Розділ «Фонетика» передбачає набуття навичок правильної вимови слів з м'яким знаком і апострофом; правильної вимови голосних і приголосних, твердих і дзвінких приголосних, слів з голосними Я, Ю, Є, Ї та звуком Й. Розпізнавання зі слуху голосних ненаголошених Е і И в окремих словах, у простих реченнях; поділ слів на склади та виконання відповідних вправ.

Вивчаючи розділ «Лексика», учні третього класу повинні вміти складати тематичні словники до розмов на теми, що подані у розділі

«Розвиток мови розмовною метою», та набутти навичок вживання вітальних форм у дитячому товаристві, у товаристві старших.

Значно розширює комунікативні уміння та лінгвістичні знання учнів рідних шкіл запропонована Т.Горохович програма для четвертого класу, яка охоплює такі основні розділи:

1. Загальні відомості з синтаксису й пунктуації.
2. Фонетика (звук і буква – зв'язок між вимовою і письмом).
3. Лексика – збагачення словника (значення слова).
4. Будова слова і словотвір (способи творення слів, словоскладання).
5. Морфологія (ознаки частин мови, словозміна).
6. Розвиток мови (наголос на розмовній методі вивчення мови).
7. Зокрема, з синтаксису й пунктуації школярі повинні отримати такі загальні відомості:
8. Поняття про словосполучення.
9. Речення – види речень за метою висловлювання. Інтонація кожного з цих видів речень.
10. Розділові знаки в кінці речень.
11. Речення з однорідними членами. Кома між однорідним членами, що не пов'язані сполучниками. Кома перед А, АЛЕ при однорідних членах.
12. Пряма мова. Розділові знаки в реченнях з прямою мовою (після слів автора і перед ними). Складання речень з прямою мовою.
13. Поняття про діалог. Риска при діалозі.

Відповідно до програми Т.Горохович, учні четвертого класу повинні отримати пропедевтичні знання про самостійні частини мови і завершити вивчення фонетики.

Для засвоєння визначеного програмою змісту навчання української мови її автор рекомендувала використовувати «Буквар» М.Дейко і «Мій буквар» Я.Козловського, читанки для різних років навчання І.Боднарчука та М.Дейко, а для додаткового читання художні твори для дітей Р.Завадовича, І.Наріжної, К.Перелісної, Л.Полтави та інших українсько-канадських письменників.

У цей же період pojavився проект програми навчання та виховання для курсів українознавства, тобто 7(8) – 11(12) класів рідномовного шкільництва. Його уклала програмова комісія СКВОР у складі О.Копач, Д.Козія, Б.Стебельського, І.Теслі, В.Вериги та

І.Боднарчука. Упорядники проекту програм давали можливість «вчителям у процесі праці вносити певні зміни (скорочення чи доповнення), відповідно до потреб і можливостей наших обставин, у яких доводиться нам працювати» [382, с.7]. Щоб підсилити краєзнавчий аспект і розширити знання учнів про життя українців у Канаді, вони рекомендували педагогам якомога ширше використовувати його у викладанні всіх українознавчих дисциплін, передбачених навчальним планом курсів українознавства.

Наголосимо, що в цьому проекті до навчання української мови вперше був застосований диференційований підхід: підготовлено як основний проект програми для учнів 8-11 класів, які добре володіють українською мовою (передбачав ґрунтовне засвоєння всього лінгвістичного матеріалу), так і додатковий – для учнів зі слабшими знаннями української мови, який, щоправда, змістом теоретичних понять і положень майже не відрізнявся від основного [382, с.12-15]. Різною була тільки кількість навчального матеріалу й акцент ставився на розвиток мовлення учнів – усного і писемного.

У цій програмі також уперше для полегшення сприйняття вчителями окремих лінгвістичних понять з української і англійської мови приклади до них наводилися англійською мовою. Такий підхід давав можливість учителям курсів українознавства провести на уроках мови порівняльний лінгвістичний аналіз синтаксичних понять і продемонструвати самотність двох мов, що належать до різних мовних груп. У білінгвальному середовищі він, на нашу думку, досить продуктивний, тим більше, що йдеться про учнів одинадцятого класу, які вже мають, в основному, ґрунтовну лінгвістичну підготовку.

Доречним вважаємо і те, що упорядники проектів програм і в цьому разі дають можливість застосовувати диференційований підхід до організації лінгводидактичного процесу та використовувати у ньому не тільки підручники граматики української мови Д.Кислиці, а й інших авторів, оскільки матеріал із граматики української мови один і той же – він відповідає програмі навчання. Цей проект програми більш чіткий і конкретний, аніж запропонований для курсів українознавства Т.Горохович. Він засвідчує, що українські педагоги постійно переймалися проблемами вивчення української мови і, враховуючи можливості україномовного шкільництва, його кадровий потенціал, дидактичне забезпечення та мовну підготовку учнів, формували

відповідний зміст навчання української мови, оскільки мета і завдання були незмінними.

Зрештою, як навчальний предмет вона являла собою в сучасному розумінні синтез двох дисциплін: читання й власне мови. Зокрема, «Програма навчання в рідних школах українознавства для VII – XI клас» (1983) так визначала її мету:

- прагнути до поглиблення в учнів розвитку мови в усіх її видах, зокрема до утвердження в розповідній мові правильного, граматичного вислову;
- збагачувати словниковий запас учнів;
- виробляти вміння передавати словом і письмом свої переживання й спостереження.

Вказувалися й конкретні засоби досягнення означеної мети:

- опрацювання текстів читанки і широке обговорення прочитаного;
- систематичне вивчення морфології й синтаксису.

Учитель у процесі навчання мови знайомив учнів з найважливішими творами, які відображають життя українського народу від княжих до найновіших часів. Використовуючи матеріал читанки М.Овчаренко «Золоті ворота» (до речі, вона єдина рекомендувалася для читання), він звертає особливу увагу на моменти національні, релігійні, суспільні, естетичні та загальновиховні [382, с. 11].

Важливо, що на уроках мови під час читання підібраних літературних творів педагог навчав учнів виокремлювати головні образи даного твору, дії і мотиви, усно й письмово характеризувати прочитане. Щоб краще засвоїти мову, школярі вивчають напам'ять вірші, уривки з прозових творів, інсценізують невеликі тексти.

Програма рекомендує використовувати відповідні форми навчальних занять: аналіз читанки, популярний виклад (переказ), дискусія і т.п.; написання репортажів, офіційних листів, протоколів, дописів до стінної газети і шкільного журналу, віршів.

Отже, уроки рідної мови передбачали не тільки вдосконалення усної і писемної мовної культури учнів, а й, що дуже важливо в умовах діаспори, розвиток їх творчих здібностей і формування на цій основі національного характеру, свідомості й самосвідомості.

Нова програма визначала також конкретні результати вивчення української мови в рідній школі та на курсах українознавства [382, с.12].

Зазначимо, що в нижчих класах (1 – 6) основний наголос робився на засвоєнні фонетики, морфології та частини синтаксису. У вищих класах увага зверталася на закріплення та поглиблення через вивчення граматики і письмові вправи відомостей з попередніх класів, особливо слабше засвоєних тем. Задля цього програма вимагала у 8 – 9 класах найбільше уваги приділити повторенню, закріпленню і поглибленню найважливішої й найскладнішої частини граматики - морфології. Адже без доброго знання морфології учні не зможуть засвоїти синтаксису. Тож доцільно буде повторити у 8 класі іменник, прикметник, числівник, займенник і частково дієслово; у 9 класі – закінчити дієслово, дієприкметник, дієприслівник, прислівник, прийменник, частку і вигук; а у 10 і 11 – вивчати синтаксис. Крім того, в 11 класі необхідно присвятити увагу повторенню і закріпленню основних відомостей із усього пройденого матеріалу.

Оскільки українська мова у рідній школі є основним предметом навчання, на її вивчення необхідно відводити, щонайменше, 36 годин щорічно.

Ключовою фігурою у навчально-виховному процесі, як відомо, є учитель. Від його фахової підготовки, педагогічної майстерності, методичної компетентності залежить рівень організації процесу навчання та його результативність. Оскільки українське шкільництво в діаспорі постійно відчувало брак кваліфікованих учителів, характерною для нього була плінність кадрів, а також їх омолодження. Проте вчителі, здобувши професійну освіту, приходили працювати до рідних шкіл, не маючи відповідного досвіду. Це й спонукало організаторів рідномовного навчання поновому підходити до розроблення програм навчання для рідної школи. Першим таким документом стали «Програми навчання для українських шкіл Австралії», затверджені в Мельборні 9 учительським з'їздом у 1981р. Підготувала його Українська Центральна Шкільна Рада Австралії. Відмітною ознакою програм є те, що їх укладачі, звертаючись до педагогів рідних шкіл, наголошують: «Найголовніше завдання української школи – докласти всіх старань у розвитку рідної мови учнів та виховати їх на свідомих українців» [377, с.2], а для цього «в українській школі мусить панувати українська мова! Треба твердо стояти на засадах ведення навчання українською мовою, беручи за приклад як переводиться навчання англійської мови для емігрантів, де іншої

мови, крім англійської, не вживається, а успіх досягається» [377, с.1].

Відповідно до цих засад і побудовані програми з усіх українознавчих предметів. Новизна їх у тому, що вони вперше сформовані за календарно-тематичним принципом, тобто весь навчальний матеріал об'єднаний у 42 блоки – саме стільки субот навчаються учні в українських школах Австралії. Програма навчання української мови в кожному класі (1 – 7) відкривається невеликими за обсягом методичними рекомендаціями, в яких виокремлюються особливості її вивчення залежно від віку учнів і подаються поради вчителям щодо організації навчально-виховного процесу та пізнавальної діяльності учнів. У програмі для першого класу запропоновано, для прикладу, схему проведення чотирьох уроків різного змісту, які б мали орієнтувати вчителів на подальшу організацію підготовки і проведення навчальних занять. Визначено підручники, за якими розроблено програму і якими повинен користуватися вчитель на уроках як основним джерелом засвоєння програмного матеріалу. Головна мета роботи вчителя в першому класі – навчання учнів практичної розмовної мови, збагачення їх української лексики, словника. Звертається увага на засвоєння вимови звуків і слів, особливо тих [р, ж, щ, з-с, г-х, е-и], вимову яких ускладнює англійська мова, що її учні вживають у повсякденному спілкуванні.

Програмою для 2 класу передбачено вивчення граматики, але не як окремого предмета, а лише в процесі навчання читання й письма. Тут учні знайомляться з поняттями: літера – звук, склади, слова, речення, голосні й приголосні звуки; велика літера після крапки, у власних іменах, у власних назвах тварин, географічних назвах.

На нашу думку, виклад навчального матеріалу сплановано чітко, логічно вмотивовано, що дає змогу вчителю розширювати пропедевтичні знання учнів, залучати їх до творчої роботи, глибше пізнавати красу української мови, виробляти культуру усного й писемного мовлення. Важливо, що ілюстративний та дидактичний матеріал одночасно знайомить школярів з їх праатьківщиною – Україною та країною народження – Австралією.

Для реалізації змісту програми навчання української мови у 3 класі подано розклад програмового матеріалу за двома читанками М.Дейко «Волошки» та «Рідний край», залежно від їх вживання в українських школах. Лінгвістичний матеріал у них подається один і той же, але для його засвоєння пропонуються різні тексти і вправи

[377, с.25-42].

За таким же принципом на основі читанки М.Дейко «Євшан-зілля» відбувається щотижневе вивчення української мови в 4-му класі. Головна увага при цьому звертається на розвиток усної і писемної мови, щоб підготувати учнів до виконання «завдань, які стоятимуть у старших класах, себто до більше докладних теоретичних знань, що базуватимуться на досі набутих знаннях» [377, с.43].

Аналіз засвідчує, що справді у 5-7 класах вивчення української мови було зорієнтоване на засвоєння учнями її граматичного складу – морфології, синтаксису. Школярі повинні опанувати загальні відомості про граматику і її складові частини, уміти дати визначення кожного з цих понять та ілюструвати свою відповідь конкретними прикладами. Для засвоєння змісту програми рекомендувались такі підручники: 5-й клас – читанки М.Дейко «Про що тирса шелестіла» та «Євшан-зілля», 6-й клас – читанка М.Дейко «Про що тирса шелестіла» та «ГраMATика української мови» Д.Кислиці (I частина), 7-й клас - «ГраMATика української мови» Д.Кислиці (I, II частини). Вивчення української мови у 7-му класі завершувалося усним іспитом з граматики (10 питань) та іспитовим диктантом.

Слід зазначити, що для більшості учнів українських шкіл в Австралії вивчення української мови на цьому завершувалось. Для бажаючих продовжувати українознавчу освіту, як уже зазначалося, діяли трирічні Школи українознавства. Вони, по суті, були продовженням початкової рідномовної освіти, і навчальний процес будувався на раніше здобутих знаннях. Власне, за таким же принципом була сформована для шкіл українознавства як середньої ланки українського шкільництва й «Програма з граматики для 3-х курсів Шкіл Українознавства», затверджена учительським з'їздом Австралії в 1981р.

Засвоєння програмового матеріалу з української мови на першому курсі починалося повторенням вивченого з фонетики, граматики і морфології (головні розділи) протягом одного місяця, а решта часу – дев'ять місяців, включаючи й літні, – відводилася на детальне вивчення синтаксису. Програма пропонувала лише щомісячне планування навчального матеріалу, що давало можливість учителям самостійно виділяти час на засвоєння тієї чи іншої теми, залежно від її складності. Вивчення мови на першому курсі закінчувалося іспитовим диктантом та усним іспитом з

граматики. Ті студенти, які успішно склали іспит, отримували відповідне свідоцтво [377, с.97-99].

Навчання рідної мови відбувалося за підручником Д.Кислиці «ГраMATика української мови» (I і II частини).

На другому курсі студенти шкіл українознавства поглиблено вивчали і повторювали фонетику та морфологію і складали річний іспит – усний і письмовий та отримували свідоцтво. Програмовий матеріал розподілявся тільки по місяцях.

На третьому курсі вчителям рекомендувалось повторити всю граматику, звертаючи увагу на слабше засвоєний матеріал, використовуючи розподіл програмового матеріалу 1-го та 2-го курсів. Навчальний процес завершувався матрикуляційним іспитом.

На нашу думку, побудова програм з української мови для рідномовного шкільництва за календарно-тематичним принципом полегшувала підготовчу працю вчителів і забезпечувала підвищення якості навчання рідної мови підростаючими поколіннями діаспорних українців протягом 80-90-х рр. минулого століття.

Сприяло цьому й те, що в Австралії, наприклад, Українська Центральна Шкільна Рада систематично публікувала в бюлетені «Інформативно-методичний листок» схематичне розроблення програм з української мови, а журнал «Життя і школа» (Канада) під рубрикою «Методика і шкільна практика» вміщував методичні матеріали на допомогу вчителям у викладанні української мови в школах діаспори. З'являлися подібні публікації і в інших виданнях, зокрема й непрофесійного спрямування, оскільки проблема стану української мови на початку 1990-х рр. набрала в діаспорі надзвичайної гостроти. Дані переписів населення в державах проживання українців засвідчували, як уже зазначалося раніше, різке зменшення носіїв української мови, особливо тих, хто вважав її рідною та спілкувався нею у повсякденному житті. За таких обставин зусилля організаторів українського шкільництва були спрямовані на вдосконалення програм навчання української мови передусім як другої (чужої), оскільки для абсолютної більшості учнів вона вже не була рідною, та створення належних умов для практичної реалізації програмних засад у рідних школах. школах та курсах українознавства. Однак, як і раніше, вони ставили за мету сформувані в учнів не тільки комунікаційні компетенції, а й дати їм знання основних лінгвістичних понять з української мови. Саме тому, розмірковуючи над цілями навчання рідної мови,

Б.Заклинський підкреслював, що метою мовної освіти у школі мусить бути всестороннє пізнання, очищення та вдосконалення мови аж до ідеалу класичності, щоб вона стала благородним та доцільним засобом особистого життя та зовнішніх взаємин. Адже мова, за його переконаннями, «є у школі головною виховуючою допомогою, а zarazом центральним (концентраційним) предметом» [157, с.14].

Навчанням рідної мови, вважає педагог, необхідно вести дітей до того, щоб вони засвоїли якомога більше її скарбів, щоб навчилися вільно й цікаво висловлювати свої думки, виробляти індивідуальний стиль письма, займатися літературною творчістю. А для цього треба використовувати індивідуальний підхід, враховувати психічні особливості кожного учня, давати їм такі завдання, які пробуджують фантазію, творчу уяву, бажання висловити власні думки й переживання і формують мовну культуру особистості.

Щоб забезпечити такий підхід до навчання мови в нових умовах, Шкільна Рада УККА на початку 2000-х рр. затвердила єдину для всіх шкіл українознавства у США програму з української мови, метою якої визначила:

- навчити дітей говорити українською мовою;
- дати змогу пізнати і вивчити її основні закони;
- навчити цією мовою спілкуватися, висловлювати свої думки, почування;
- допомогти здобути українознавчу освіту;
- пізнати українську культуру.

Як бачимо, відповідно до цієї, далеко не лінгвістичної мети, мова визнавалась осередком, довкола якого концентрується навчання всіх інших предметів. Досягається вона не тільки на годинах, призначених на навчання рідної мови, але й під час вивчення всіх інших предметів.

Упродовж перших чотирьох років перебування в школі дитина повинна навчитися:

- говорити виразно і правильно;
- читати із розумінням і відчуттям відповідні для її розуміння поетичні твори;
- висловлюватися на письмі просто, ясно, зрозуміло - із додержанням основних правил граматики та правопису.

Водночас із практичним засвоєнням мови дитина повинна пізнати елементи її будови та розвинути потребу в читанні як засобу

для дальшої самоосвіти.

З цією метою навчання української мови:

- систематично привчає до усного і письмового вислову;
- знайомить з будовою і особливостями української мови;
- ознайомлює молодь із кращими зразками рідного письменства;
- виробляє потребу читати українське слово як засіб, що формує розум і серце та закріплює національну ідентичність.

При цьому наголошувалося, що вся праця в навчанні мови мусить бути спрямована на практичне оволодіння, а не на теоретичне вивчення, тобто ставився акцент на комунікативно-діяльнісний, прагматичний підхід. У значній мірі це зумовлювалося низьким рівнем (або й повною відсутністю) знань української мови у дітей, які приходили навчатися до рідних шкіл у цей період.

Навчання мови розпочиналося в підготовчому класі – дошкіллі із засвоєння усної мови, вироблення навичок правильної вимови, розрізнення звуків та букв, звуків у словах і реченнях і продовжувалося в наступних класах згідно програми, яку вчитель, залежно від місцевих умов, мав право змінювати / вдосконалювати, орієнтуючи учнів на досягнення кінцевої мети, яка знову ж таки залежала від рівня їх можливостей і досягнень, тобто для кожного учня вона могла бути своя, індивідуальна.

Такий підхід в організації навчання в рідних школах досить часто спонукав досвідчених учителів до створення авторських програм з різних українознавчих предметів, зокрема й української мови. Для підтвердження висловленого розглянемо «Навчальну програму школи українознавства» (2002), яку склала М.Савдик – директор і вчитель школи українознавства в Манчестері (Великобританія). Автор програми відразу зазначає, що вона «складена для творчого використання вчителями», але тут же наголошує, що «слід дотримуватися послідовності її виконання», позаяк це «дає нагоду для наступності навчального процесу та для подальшого вивчення українознавчих предметів» [498, с.1].

Програма навчання української мови побудована за лінійним принципом, враховуючи комунікативно-діяльнісний підхід до формування мовної особистості, що спрямований на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо. З усіх видів діяльності перевагу програма віддає говорінню,

читанню і письму. Читання з-поміж інших видів мовної діяльності має великий вплив на формування й удосконалення культури мовлення. Читаючи текст, а потім обговорюючи його, створюючи власні висловлювання на основі прочитаного, школярі намагаються правильно вводити уже готові (прочитані) мовні одиниці, одночасно запам'ятовуючи нові слова для себе та контролюючи власне мовлення, що є однією з форм роботи, спрямованої на засвоєння мовних норм української мови.

Так, програма з читання та розвитку мовлення для першого класу передбачає бесіди на визначені теми (про школу і умови навчання, про значення української мови, про осінь, родину й український дім, домашніх птахів і тварин, ставлення до старших, працю батьків і т.д.) із читанням відповідних текстів з читанки «Рідне слово», розповіді учнів про себе, про побачене під час екскурсії на природу, переказ почутого і прочитаного з підручника, написання листів і святкових привітань.

Програма з рідної мови для другого класу спрямована на ознайомлення учнів з елементами української граматики (літери, звуки, азбука, голосні і приголосні звуки, склади, слова, перенесення слів, речення, вживання великої букви) та розвиток зв'язного мовлення. Основним засобом реалізації вимог програми є мовні вправи 1-15 з використанням предметів оточення, малюнків, природних явищ за спостереженнями, предметних та сюжетних картинок [498].

Результатом навчання в другому класі повинні бути вміння читати (кількість слів за хвилину – 30) короткі тексти, відповідати на запитання короткими реченнями, усно описувати малюнки з читанки, предметні та сюжетні картинки, знати елементарний граматичний матеріал.

Для учнів третього класу пропонується інтегрована програма з читання та розвитку мовлення, яка передбачає три паралельні режими спілкування: усний (мовлення та слухання), письмовий (читання та письмо), візуальний (зорове сприйняття і показ). Мовлення, слухання, читання та письмо, зорове сприйняття та показ – це експресивні (для виразу) та рецептивні (для сприйняття). Ці режими, як відомо, взаємодіють та взаємозалежать один від одного. Навчання в одному режимі сприяє розвитку другого. Творче використання даних режимів забезпечує виконання визначених програмою завдань.

Розширюється вивчення елементів граматики. Учні поступово засвоюють знання про наголос, види речень (розповідні, питальні, окличні), вживання великої букви, розділові знаки у простому реченні, складають короткі оповідання за сюжетними малюнками, серією картин. Для закріплення і перевірки засвоєння правописних правил пишуть протягом року 4-5 диктантів.

Відповідно до накреслених завдань зростають і вимоги до читання та мовного розвитку. Четвертокласники, наприклад, повинні виразно читати (кількість слів за хвилину – 40) тексти з читанки, а також:

- описувати сюжетні малюнки в читанці та інші картинки;
- відповідати на запитання короткими реченнями;
- переписувати друкований текст писаними буквами;
- знати азбуку, голосні (йотовані) звуки;
- знати приголосні звуки;
- уміти ділити слова на склади, робити переноси слів, розрізняти речення, ставити відповідні знаки в кінці його [498, с. 9].

Характерною ознакою програми М.Савдик є відсутність у змісті навчання української мови в наступних класах (5-7) чіткого поділу лінгвістики на структурні частини. У кожному наступному класі повторювався матеріал попереднього класу, що давало можливість учителю досягати ґрунтовного засвоєння його учнями, але вже на матеріалі іншого підручника, як правило, читанок М.Дейко.

Цілком закономірно, що найбільш складною і обширною є «Програма з граматики української мови та розвитку зв'язного мовлення» для восьмого класу, адже її реалізацією, по суті, завершується вивчення української мови як окремої нормативної дисципліни. Відповідно, вона й охоплює зміст усіх розділів мови (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис) та основні правила спілкування українською мовою. До учнів восьмого класу з урахуванням їх вікових особливостей та інтелектуального рівня розвитку висувуються дещо складніші вимоги, а саме:

- абсолютна вправність у виразному читанні, зрозумілість тексту;
- розповідь тексту за змістом;

- виразне та інтонаційне декламування віршів;
- складання плану за текстом та плану розповіді;
- написання короткого твору за текстом, за спостереженням, за планом та на задуману тему;
- складання описів, розповідей про себе, про ближніх, про види праці;
- порядок складання ділових документів: біографії, заяви, оголошення, протоколів, привітів, подяк, плану роботи;
- знання граматичного матеріалу, дотримання правописних правил [498, с. 26].

Навчальні програми, як відомо, реалізуються через підручники та навчальні посібники. З огляду на це варте уваги забезпечення підручниками українознавчих шкіл зарубіжжя. Розробляючи програму навчання української мови, її автор М.Савдик надає перевагу підручникам М.Дейко, які, на її думку, найбільше відповідають даній програмі, оскільки вони цікаво проілюстровані, містять словничок нових та незрозумілих слів, граматичні та мовні вправи як для закріплення вивченого матеріалу, так і для самостійної роботи учнів. Ці підручники побудовані за принципом наступності і посиленості у навчанні зарубіжних українців, а це забезпечує поступовий перехід учнів від одного класу до іншого у навчанні української мови.

У процесі реалізації вищезазначених завдань автор програми дійшла висновку про необхідність створювати додаткову літературу для вироблення практичних умінь і навичок українського усного й писемного мовлення. З цією метою вона видала серію навчальних посібників, зокрема, «Подояночка» (5 клас), «Писанка» (6 клас), «Колосок» (7 клас), «Моя ластівка» (8 клас) та ін., включаючи в них матеріал для розвитку зв'язного мовлення, граматику української мови, твори художньої літератури. Запропоновані матеріали забезпечують засвоєння учнями знань, систематизують їх працю, збуджують інтерес та бажання до навчання.

Однак, як стверджує І.Ключковська (і ми цю думку поділяємо), наявні матеріали «не завжди базуються на загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [219, с.15].

І все ж аналіз найновіших джерел засвідчує, що пошуки в цьому плані тривають. Його ведуть учені, педагоги-практики, усі, кому не байдужа доля української мови і її майбутнє, на різних

континентах планети, там, де живуть її носії, її мовці. У той же час помітна й інша тенденція: через зниження інтересу та відсутність належної мотивації до вивчення української мови зарубіжними українцями вчителі рідних шкіл намагалися дати своїм вихованцям найелементарніші знання з цього предмета, щоб тільки не втратити їх для української громади.

Так, беручи до уваги сучасні тенденції в мовній освіті Австралії, УЦШР розробила навчальні плани і програми, які враховують як запити етнічної спільноти, так і державні вимоги щодо вивчення іноземних мов в Австралії, що дає можливість планувати навчальний процес та оцінювати учнівські досягнення від дошкілля до десятого класу включно [377]. Водночас такий підхід дозволяє пристосовувати програмовий тематичний матеріал до потреб учнів, тобто здійснювати індивідуальний підхід у навчанні, що надзвичайно важливо в умовах діаспори, оскільки до рідної школи учні приходять з різним рівнем знання української мови.

Навчальні плани, власне, враховують і цю обставину. Тому для вивчення мови планується сім рівнів, яких учні мали б досягнути від дошкілля до закінчення десятого класу. Звичайно, для мови важко точно визначити, в якому класі мав би бути який рівень. Однак учитель самостійно визначає, якому із семи, визначених державними стандартами мовних рівнів, відповідають знання учня і відповідно до цього пристосовує програму, щоб якнайкраще сприяти йому в навчанні – не стримувати його або не ставити надто високих вимог, а заохочувати до послідовного прогресу в опануванні української мови. Навчальними планами передбачено, що учні, які починають вивчення мови пізніше, повинні опанувати початкові рівні прискореним темпом, аби швидко увійти в єдиний мовний режим зі своїми однокласниками.

Згідно з державними стандартами, засвоєння мови передбачає сім рівнів, які приблизно збігаються з такими класами:

- 1-й рівень – кінець дошкілля.
- 2-й рівень – кінець 2 класу.
- 3-й рівень – кінець 4 класу.
- 4-й рівень – кінець 6 класу.
- 5-й рівень – кінець 8 класу.
- 6-й рівень – кінець 10 класу.
- 7-й рівень – збагачення мови і дальший розвиток для

учнів, які завершили 6-й рівень.

Навчання мови (а цей процес уніфікований для всієї системи українського шкільництва в Австралії) ділиться на три галузі:

- слухова й усна мова;
- читання;
- писемна мова.

Такий підхід дає можливість, як засвідчує шкільна практика, точніше й більш систематично визначити досягнення учнів у вивченні мови і відповідно враховувати темп, яким розвивається у школярів слухова й усна мова, читання й писемна мова.

Розвиток мовної освіти учнів відбувається на основі восьми принципів, кожен з яких висуває певні вимоги до вчителів. Подаємо найважливіші з них:

| Принципи | Вимоги |
|--|--|
| Учні найкраще вивчають мову тоді, коли: 1. Вона трактується відповідно до їхніх власних потреб і зацікавлень. | Учитель мови повинен: - зайняти учнів інтелектуально, соціально, емоційно та фізично; - розвивати уяву і творчість учнів (через ігри, казки, інсценізації, наочні матеріали і т.п.); - створити атмосферу довір'я, щоб викликати в учня бажання ризикувати, тобто поспробувати щось нове, навіть якщо він невпевнений у своїх знаннях; - давати можливість працювати парами чи групами, щоб розвивати в учнів товариські стосунки; - застосовувати різноманітні методи, беручи до уваги те, що різні учні по-різному вчаться; |
| 2. Мають можливість активно спілкуватися українською мовою під час різноманітних занять. | - заохочувати всіх учнів брати активну участь у спілкуванні; - проводити різноманітні уроки, вживаючи усну і писемну українську мову на рівні, який відповідає даним учням (наприклад: доповнення інформації чи поглядів, розв'язка проблем, пісні, ігри, інсценізації, оповіді та діалоги, проекти, екскурсії і т.п.); |
| 3. Мовний матеріал їм зрозумілий і відповідає їхнім потребам та інтересам. | - створити умови, в яких учні активно використовують українську мову і знання культури; - давати учням можливість почути |

| | |
|--|--|
| | українську мову чи читати по-українському з різноманітних джерел (наприклад: бесіда вчителя, класна розмова, звукозапис, відео, рукопис, друкована інформація і т.п.); |
| 4. Зосереджується на структурою мови. | - подавати граматичні правила, вживаючи їх у мовних вправах, іграх, музиці, при ручних роботах і т.п.; - збагачувати запас слів у школярів; - заохочувати учнів уживати мову під час занять; |
| 5. Оточені українською мовою і культурою. | - створити умови, де учні могли б постійно чути, вивчати і вживати мову в українському середовищі; - подавати відповідні для учнів інформації про Україну і українців (наприклад: участь у громадському житті, листування, звукозаписи, відео і т.ін.); - постійно вживати українську мову в українській школі; - при кожній нагоді давати учням можливість говорити українською мовою, не лише пасивно її слухати; |
| 6. Усвідомлюють важливість мови і культури. | - розповідати учням про українську культуру; - пояснювати роль мови і культури у спільноті; - плекати почуття любові до рідної мови й українського народу; |
| 7. Оцінюється їхній поступ у навчанні. | - заохочувати учнів до самооцінювання й оцінювання ровесниками знання української мови; |
| 8. Відчувають відповідальність за власне навчання. | - сприяти успіхові учнів, інформуючи їх про мету і вимоги навчання та про те, як їх найкраще досягнути. |

Аналізована програма вивчення мови побудована за концентричним принципом. На кожному рівні повторюються та закріплюються знання з попереднього рівня та подаються нові знання. Тематику навчального матеріалу підібрані з урахуванням зацікавлень учнів, рівня їх мовного розвитку та можливостей доступу до ресурсів (дидактичних засобів). Для кожного класу розроблено 6-7 тем. Проте вчителі, пристосовуючи програму до

того чи іншого класу, можуть ширше вивчати меншу кількість тем або самостійно розробити за поданим зразком якусь актуальну тему. Можна також використовувати, крім рекомендованих, залежно від наявності, й інші дидактичні засоби та матеріали. Тобто програма, незважаючи на уніфіковані вимоги, стимулює ініціативу, творчий підхід учителя до організації навчання мови, сприяє виробленню та впровадженню в практику інноваційних технологій, передового педагогічного досвіду.

Кожна навчальна тема розроблена відповідно до державного стандарту і складається з таких п'яти частин:

- форма комунікації;
- навчальні заняття;
- мовні елементи;
- контрольні роботи;
- ресурси.

Такий підхід, на нашу думку, дає можливість учителю чітко спланувати навчальний процес, використати різноманітні методи й засоби, активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їх творчість в опануванні рідної мови.

Важливо й те, що у програмі подаються різноманітні форми комунікації чи жанри для вивчення нового матеріалу, закріплення його та оцінювання засвоєного матеріалу.

Під рубрикою «Заняття» вміщено рекомендації до проведення уроків. Вони, зокрема, вимагають, щоб учитель постійно розмовляв тільки українською мовою (тобто уникав тлумачення окремих складних понять державною мовою, яка загалом добре зрозуміла учням), використовував для пояснення нового матеріалу різні способи й засоби (наприклад, міміка, жести, наочні матеріали, як виняток – переклад незрозумілого кимось із учнів, хто краще знає мову), які мають бути у класі і відповідати темі заняття, залучав до активного спілкування якомога більше школярів.

Розділ «Мовні елементи» подає нові слова, азбуку та частини мови, на які слід звертати увагу. Найбільше її, на цілком слушну думку авторів програми, слід приділяти усній мові. Учитель повинен простежити, щоб в учнів була правильна вимова та каліграфія (наприклад, звернути увагу на правильне написання літер *и, ш, м, л, я* та правильне сполучення літер, виправляти англіцизми в каліграфії і ін.). Учням-початківцям рекомендується надавати азбуку, на якій позначено стрілками початок кожної

літери. Крім того, на кожному столику перед школярем має бути прикріплена абетка. Програмою визначено, що в дошкіллі учні вчаться впізнавати звуки і літери та їх писати. Для цього треба використовувати посібник С. Даюк «Моя абетка» [119].

Успішне засвоєння нового навчального матеріалу у значній мірі залежить від систематичного контролю за пізнавальною діяльністю учнів. Водночас постійний контроль за процесом засвоєння знань дає можливість учителю визначити рівень мовної освіти школярів. З цією метою автори програм цілком слушно радять педагогам рідних шкіл у діаспорі активно використовувати вивчення учнями напам'ять віршів і пісень. За їх переконаннями, завдяки ритмові та римі учням, які вивчають українську мову здебільшого уже як другу, легше запам'ятати цілі речення і вислови, правильно вимовляти слова з правильними закінченнями і наголосами. За успішне вивчення кожної строфи учитель нагороджує учня зіркою, яку вивішує на спеціальній таблиці напроти його прізвища. Такий підхід заохочує навчальну працю школярів, сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу.

До кожної теми програмою рекомендовано підручники різних авторів, а також художні тексти (вірші, оповідання, казки) різної складності. Такий підхід дає змогу вчителю вибирати тексти відповідно до рівнів знань учнів. Крім того, він може самостійно підбирати тексти до визначених програмою тем.

Аналіз тем, запропонованих для вивчення в різних класах, засвідчує, що засвоєння української мови учень починає із пізнання власного «Я», свого місця в соціумі, а також довкілля, в якому проживає. Так, у дошкіллі пропонуються для вивчення такі теми: «Я», «Школа», «Моя родина», «Хата», «Національне виховання», «Пори року». Кожна з них має певну змістову структуру. Зокрема, засвоєння першої теми дає можливість опанувати такі поняття, як імена, частини тіла, що я знаю, п'ять замислів, почуття, уродини. У процесі вивчення наступної теми опановуються такі поняття: назва, приладдя, заняття у школі, на подвір'ї, правила. Тема «Моя родина» охоплює поняття: назви членів, заняття, числа 1-10, родинні свята (День Матері, День Батька, родина).

Зазначимо, що наскрізною для всіх класів є тема «Національне виховання», у процесі засвоєння якої школярі вивчають традиції і звичаї українського народу, національну і державну символіку, релігійні та державні свята, творчість видатних українських

письменників, дізнаються про життя державних і політичних діячів, суспільний устрій Української держави, її внутрішню і зовнішню політику, діяльність у світовому співтоваристві держав.

Наголосимо, що концентричний принцип побудови навчальних програм відкриває перед учителем широкі можливості для збагачення усної та писемної мови школярів, їх культури читання і відповідно дає змогу активно користуватися набутими знаннями у різних сферах спілкування. Так, у 3 класі передбачено вивчення семи тем (див. рисунок 1.), які фактично включають 36 підтем, що допомагає учням збагатити свої знання з різних галузей суспільного життя і бути активними учасниками мовленнєвого спілкування не тільки у класі та школі, а й в етнічній громаді.

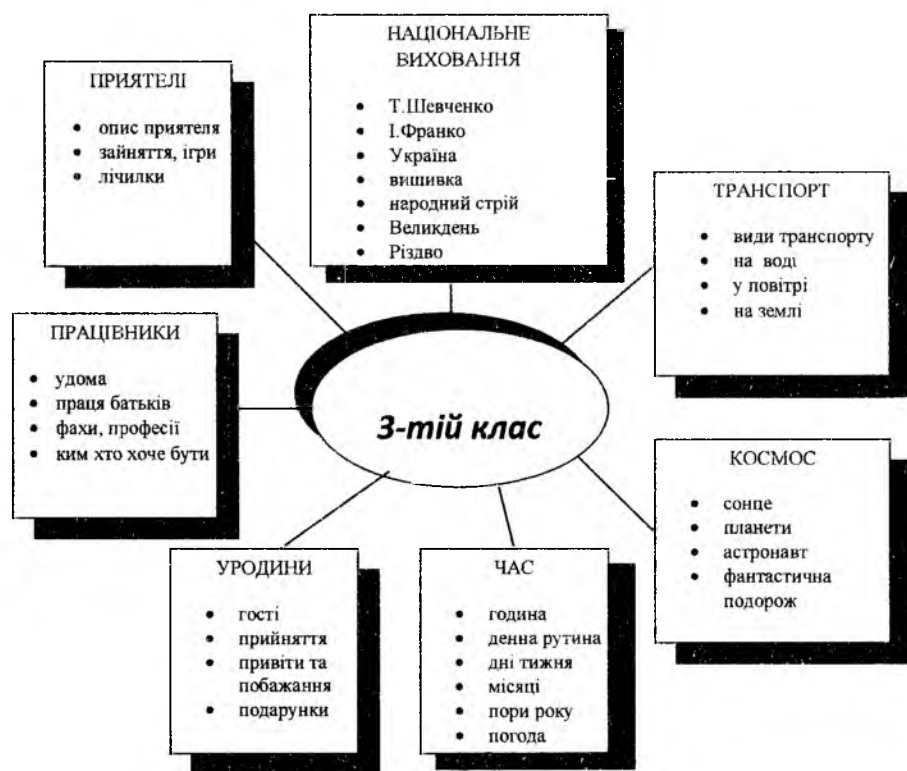


Рисунок 1. Програма тематичних занять з української мови

Система українського шкільництва в Австралії, завдяки цілеспрямованій діяльності Української Центральної Шкільної Ради, забезпечена необхідними дидактичними матеріалами, що дає змогу організувати належне вивчення рідної мови, створити сприятливі умови молодому поколінню австралійських українців для засвоєння духовної культури українського народу.

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують, що педагоги українського зарубіжжя, зокрема в англomовних країнах, вели активні пошуки таких методів і прийомів навчання української мови, які б забезпечили високий рівень мовленнєвих умінь і навичок учнів рідних шкіл, шкіл і курсів українознавства, здатність їх повноцінно користуватися своїми лінгвістичними знаннями у різних мовленнєвих ситуаціях.

3.3. Удосконалення методичних засад рідномовної освіти українців у західній діаспорі

Процес оволодіння мовою, набуття учнями знань, умінь і навичок мовленнєвої діяльності, визначених змістом мовної освіти, явище складне й багатогранне. Ефективність його залежить від багатьох чинників, які по-різному проявляються, залежно від умов дидактичної взаємодії суб'єктів навчання. Найголовнішими з них у діаспорі, як показують результати дослідження, є наявність навчально-матеріальної бази, кваліфікованих педагогічних кадрів, мотивації до вивчення української мови в учнів рідних шкіл і курсів українознавства.

Як уже зазначалось, в англomовних країнах проживання українців система їх національної освіти не була однорідною і на різних етапах розвитку етнічних громад давала неоднакові результати у формуванні мовленнєвих компетенцій підростаючих поколінь українців / осіб українського роду. Ефективність процесу навчання, а отже й вивчення мови, залежить передусім від його організаційного оформлення. У цьому контексті слушною вважаємо думку В.Бондаря, який стверджує: «Як би не розвивались дидактичні системи в школах відтвореного чи нового типу та якими б не були їхні концепції навчання й виховання, вони обов'язково реалізуються в певних організаційних формах. Щоб у таких школах було більше нового, педагоги роблять спробу термін «урок» замінити іншими термінами: сюжетно-рольові заняття, лекційно-семінарські форми

організації навчання, навально-дослідні заняття, заняття з розв'язування дослідницьких завдань, нові інформаційні технології тощо. Усі нові форми, що проводяться за розкладом, з постійним складом учнів, під керівництвом учителя, розпочинаються й закінчуються синхронно для учнів усієї школи, і є уроками, а вся шкільна система навчання є класно-урочною» [29, с.99].

Результати нашого дослідження підтверджують справедливості наведеного твердження. Українські педагоги, організовуючи навчально-виховний процес навчання рідної мови в багатомовному середовищі країн проживання, вдавалися до різних форм його проведення. І досить часто вибір їх залежав від кількості класних кімнат у школі, наявності вчителів, учнів з однаковим рівнем володіння мовою у певному класі, дидактичних засобів та ін.

Зазначимо, що в перші роки проживання українців у країнах поселення рідні школи нараховували небагато учнів і тому їх доводилося об'єднувати у різновікові групи або створювати так звані «злучені» (об'єднані) класи чи працювати одночасно з кількома класами. Налагодження процесу навчання ускладнювало й те, що, як зазначають дослідники, «працювали рідні школи переважно в залах читалень, народних домів чи парафій, які не відповідали вимогам до навчальних приміщень ні з погляду зручностей, ні з точки зору гігієни» [464, с.135]. У таких обставинах учителям доводилося працювати досить напружено і складно, щоб забезпечити належний рівень засвоєння знань учнями, які, підкреслимо, не завжди мали мотивацію до навчання в українських школах. Ускладнювало навчальний процес і те, що вивчення української мови в рідній школі, як уже зазначалось, складалося з двох частин: оволодіння вимовою, граматикою та письмом (за відповідними підручниками) і читання текстів з букваря та читанок, кількість яких, особливо в післявоєнний період, зросла. Водночас для розширення знань учнів учителі нерідко використовували додаткові матеріали з тогочасних газет, журналів і календарів, що надходили до США і Канади з України – як західної, так і східної.

Полегшувало організацію навчально-виховного процесу в рідних школах і те, що на основі узагальнення досвіду діяльності українського шкільництва в 20-40-і рр. на терені Північної Америки спільними зусиллями ОУПК і УЦШР УККА були чітко визначені типи шкіл, вироблені методичні рекомендації щодо налагодження їх діяльності. Зокрема, вказувалось, що «українські приватні вечірні

школи за своєю організаційною формою є одно-, дво- й більше класові, незалежно від числа відділів. Там, де працює один учитель і має під своєю опікою чотири і навіть п'ять чи шість відділів, ця школа є однокласова, де працюють два вчителі, двокласова, де три вчителі – трикласова і т.д. Тобто тип школи залежав від кількості вчителів у ній. Заняття у всіх українських приватних вечірніх школах відбуваються вечірньою порою, два або три рази на тиждень. У деяких, краще зорганізованих школах навчання проходить навіть кожного вечора» [393, с.4].

Звичайно, при такій організації діяльності рідних шкіл найскладніше було налагодити процес навчання безпосередньо у класі, особливо проведення занять з української мови, на вивчення якої відводилось найбільше годин - 80.

Як правило, вчителеві доводилося проводити заняття у зведених (об'єднаних) класах одночасно з учнями різних років навчання (відділів). Це породжувало чималі труднощі у виборі структури уроку, застосуванні методичних прийомів, організації навчальної діяльності школярів.

Аналіз засвідчує, що організатори шкільництва, вивчивши і узагальнивши багаторічний досвід роботи вчителів рідних шкіл, знайшли оптимальний варіант (практика це згодом підтвердила) поєднання відділів та вибору форм і методів навчальної роботи для одно- і двокласової школи.

У двокласовій школі, наприклад, один учитель проводить навчально-виховну роботу в I і II відділах, що працюють в одному приміщенні, а другий — у III + IV і V + VI відділах, які навчаються в іншому. При такій комбінації занять учні III і IV відділів навчаються окремо української мови, бо це головний предмет, а спільно вивчають історію і географію України. Це ж саме стосується V і VI відділів. Заняття з учителем у даному випадку тривають по 20 хвилин і стільки ж часу учні працюють самостійно.

Треба мати на увазі, що така організація навчальних занять зумовлена тим, що в українських рідних школах учителям доводиться працювати одночасно з двома, а то й трьома відділами, що вимагає від них великих розумових і фізичних зусиль, використання різних форм праці. Щоб досягнути бажаних результатів у навчанні рідношкільників, вони використовують на одному занятті три основні форми навчальної праці: колективну, індивідуальну та самостійну.

Вивчення стану викладання українознавчих дисциплін у рід-

них школах засвідчує, що колективна форма навчання застосовується тоді, коли вчитель промовляє з дітьми молитву до і після занять, подає учням усіх відділів одночасно вказівки щодо поведінки в класі, на вулиці, в трамваї, дома, в церкві, публічних місцях, організує їх на перерву чи додому, розповідає про подію для всіх важливу, актуальну.

Індивідуальна форма роботи використовується тоді, коли вчитель, давши іншим відділам самостійне завдання, сам особисто проводить навчання з одним відділом.

Самостійну роботу учні виконують без допомоги вчителя, наприклад: мовчки читають, переписують тексти з читанок, виконують граматичні вправи, дають письмові відповіді на поставлені запитання тощо.

Досвід показує, що навчання буде успішним лише тоді, коли всі три форми роботи чергуються на кожному занятті в об'єднаних відділах і при тому, що вони чітко визначені в планах уроку. Тому вчитель повинен не лише добре продумати, що буде вивчати на уроці, але й те, коли він працюватиме безпосередньо з учнями, які завдання діти виконуватимуть самостійно, коли він перейде до учнів іншого класу. Водночас перед уроком він записує питання на дошці для самостійного завдання, зразки прикладів, за якими учні повинні виконувати вправи, пише слова, речення і тексти, над якими учні мають працювати самостійно. Це дасть йому можливість зберегти час на роботу з учнями іншого класу.

Завдання для самостійного виконання повинні впливати зі змісту виучуваного матеріалу. Види самостійних занять треба урізноманітнювати, добирати такі вправи, які викликали б у дітей зацікавлення.

Даючи завдання для самостійного виконання, необхідно розраховувати скільки часу займе виконання завдання. Кращим у навчанні учням доцільно визначити додаткові завдання, якщо вони скоріше виконають визначену для всього класу роботу. Всі письмові вправи школярі мають виконувати самостійно, щоб учитель зміг працювати з учнями іншого класу [544, с.7].

Як засвідчує практика, під час проведення занять у з'єднаних класах найскладніше організувати пояснення нового матеріалу. Адже, працюючи з дітьми одного класу, вчитель має можливість перед поясненням нового матеріалу за допомогою гутірки (бесіди) виявити попередні знання учнів для збагачення їх новими

поняттями. А в умовах праці зі з'єднаними класами, у зв'язку з обмеженням часу, вчитель часто сам нагадує учням вивчений матеріал і зупиняється на найголовнішому для пояснення нової теми [544, с.8].

Щоб досягти поставленої навчальної мети уроку, тобто перевірити засвоєння матеріалу попередньої теми, новий матеріал необхідно подавати меншими дозами й розділити його на всі заняття, відведені для вивчення даної теми. При такому розподілі матеріалу для вивчення менше часу витрачається на пояснення і перевірку і, крім того, учні краще розуміють і сприймають тему та самостійно будуть виконувати завдання.

Працюючи над закріпленням вивченого матеріалу (а це друга особливість навчання в з'єднаних класах), учитель з усіх можливих видів роботи заздалегідь добирає найдоцільніший: використовує різні усні вправи. Письмові вправи учні виконують самостійно.

На уроці читання учитель організовує роботу так, щоб при найменшій витраті часу більшість учнів змогла прочитати деяку частину тексту вголос. Із цією метою для читання окремим учням дається матеріал меншими дозами. Поряд із читанням уголос використовується й читання мовчки, однак зловживати цим способом навчання не варто. Успіх досягається тоді, коли в 1-2 класах опитуваний учень читає одне-два речення, а в 3-4 – уривок. Завдяки цьому за один урок учитель зможе опитати 5-8 учнів.

У той же час уроки граматики в з'єднаних класах проводяться як і у звичайних класах. Вони мають такі етапи: пояснення, виклад нового матеріалу, закріплення, вироблення потрібних навичок і завдання додому.

Уроки з розвитку усної і письмової мови учнів у з'єднаних класах учитель комбінує так, щоб ті види роботи, які потребують його обов'язкової участі, поєднувалися з такими уроками в іншому класі, де повністю можна запровадити самостійну роботу учнів. Тут використовуються малюнки з підручника чи окремі картинки з різними завданнями для усних і письмових робіт. Коли учні розглядають малюнки й готуються до роботи, вчитель має можливість попрацювати з іншим класом.

Після розгляду картинки учні 4-го класу можуть самостійно написати коротке оповідання чи відповіді на запитання, записані під картинкою [544, с.8].

Дослідженням встановлено, що проблема організації навчання в об'єднаних класах рідних шкіл не втратила актуальності і в наступні десятиліття. Адже цей процес пов'язаний насамперед із зменшенням кількості учнів, які виявили бажання здобувати рідномовну освіту, набирав усе більшого прискорення. Зважаючи на таку обставину, діаспорні педагоги вели пошуки найбільш оптимальних шляхів забезпечення високого рівня процесу навчання. Слушні міркування з цього приводу висловив В.Луців [269]. Підкресливши складність проведення занять у «лучених» класах, педагог звертає увагу на початковий етап уроку, коли вчитель, працюючи з двома класами, в одному з них дає учням самостійне завдання на перевірку засвоєння попереднього матеріалу, а в іншому в цей час викладає новий матеріал. При цьому він доходить висновку, що ефективність самостійної роботи учнів без керівництва вчителя надто низька. Вдалий вихід із такої ситуації, на його думку, знайшли радянські педагоги: у двокомплектній школі вчителі відмовляються від окремого етапу уроку – перевірки знань учнів. Матеріал домашнього завдання не повторюється в класі, а виконуються тренувальні вправи творчого характеру, які пов'язуються з темою лекції.

Розмірковуючи над тим, які саме види роботи давати учням, щоб активізувати їх діяльність, збудити зацікавлення пізнішим викладом і тримати весь час у напруженні, В.Луців приходив до усвідомлення, що тут учитель повинен розв'язувати справу індивідуально, залежно від класу та рівня знань й інтелекту учнів. Так, учням з достатньою підготовкою можна запропонувати написання оповідань, тематично пов'язаних зі змістом шкільного підручника. Проте обмежуватися лише шкільною читанкою не варто. Дітям доцільно пропонувати опис подій зі щоденного життя. Це може бути розповідь про пластовий чи сумівський або інший молодіжний з'їзд, свято чи просто вакаційні табори пригоди, тощо. І, як аргумент на користь своєї позиції, використовує опубліковану в журналі «Радянська школа» (1965, №1) статтю Р.Вацик, яка радить таке: «Якщо вивчення нового матеріалу планується в першій половині лекції, то творчі роботи учні виконують у другій. Але в тих випадках, коли доводиться робити навпаки, як це часто буває необхідно в класі-комплекті, тоді ті 5-7 хвилин до кінця лекції, що залишаються після вивчення тексту, потрібні для осмислення основних думок прочитаного, закріплення навичок виразного

читання, записування домашнього завдання.

Виходить, що на лекції не залишається часу на передбачені програмою творчі роботи. В такому разі кращі вчителі переносять їх на наступну лекцію читання, на першу його половину».

Думка добра, вважає В.Луців. Бо справді, на другий день після кількохвилинної бесіди про зроблене попереднього дня учні складають план твору або подають опис дійових осіб чи знову ж складають композиційний план. На лекціях граматики теж добре заставити дітей написати коротеньке оповідання, де було б подано взірці чи використано попередньо вивчені правила. Деякі вчителі дають дітям неправильний текст і пропонують підкреслити чи виправити всі похибки [269, с.20].

Підкреслимо, що В.Луців, схвалюючи досвід радянських учителів, пропонує використовувати його і при викладанні нового матеріалу в об'єднаних класах. У цьому випадку висока ефективність процесу навчання української мови досягається тоді, коли вчитель працює за такою схемою:

Нижчий клас

1. Самостійна робота

(6-8 хв.)

Закріплення або повторення матеріалу, на основі якого вивчатиметься нова тема.

2. Робота з учителем

(15-17 хв.)

Пояснення нового матеріалу з одночасно перевіркою засвоєння його: визначення завдань для самостійної роботи в класі

Вищий клас

1. Робота з учителем

(6-8 хв.)

Пояснення завдань з теми, заданої додому.
Повторення попередньо вивченого для переходу до сприйняття нової теми.
Приготування до самостійної роботи з новим матеріалом.

2. Самостійна робота

(15-17 хв.)

Усне і письмове виконання завдань на закріплення та повторення пройденого або попереднє часткове вивчення нового матеріалу.

3. Самостійна робота

(14-16 хв.)

Усні і письмові вправи, творча робота учнів для закріплення вивченого.

4. Робота з учителем

(6-7 хв.)

Перегляд самостійних робіт учнів, повторення попереднього матеріалу. Завдання додому [269, с.20].

Педагог переконаний, що така організація навчального процесу дає можливість учителю повністю викласти матеріал, визначений рідношкільними програмами, не втрачаючи при цьому час «на лишнє повторення сказаного» та повторення «надто вже стандартних вправ із наших підручників».

Успіх уроку залежить і від його темпу, уміння вчителя використовувати різні прийоми та засоби активізації пізнавальної діяльності школярів. Навіть тоді, коли йому треба перейти від одного класу до іншого, а це час співпраці не з тим класом, вчитель на уроках читання, щоб інша група не нудьгувала, може запропонувати, на думку В.Луціва, такі завдання: відзначте в оповіданні слова переносного чи протилежного значення. Підчеркніть в оповіданні метафори, з'ясуйте, чи є тут повтори, яка основна думка твору, хто головний герой, який опис чи епізод найбільше подобається, тощо. А на уроці мови варто запропонувати повторити граматичне правило, дібрати відповідні приклади, придумати кілька речень різного типу, попрацювати над різними відмінками іменників, проводити роботу над дієсловом, прикметником, займенником, числівником та різними невідмінюваними частинами мови [269, с.21].

Але найголовніша запорука успіху будь-якого уроку, наголошує вчений, це індивідуальна здібність кожного вчителя, який на основі власного досвіду введе в лекцію те, що допоможе добитися найкращих успіхів його учням.

І все ж найбільш поширеною формою організації процесу навчання мови в системі українського шкільництва, як засвідчують результати нашого дослідження, були традиційні уроки. Щоправда,

3. Робота з учителем

(14-16 хв.)

Проведення самостійної роботи. Пояснення нового з перевіркою засвоєння цього матеріалу учнями. Завдання для самостійної роботи в класі і вдома.

4. Самостійна робота

(6-7 хв.)

Усні і письмові вправи для запам'ятовування.

види їх змінювалися, коли вчитель працював з одним класом і забезпечував виконання передбачених програмою чи змістом підручника навчальних завдань.

Першочергове завдання вчителя, на думку В.Луціва, «полонити увагу учнів», «належно зацікавити предметом». Засобами для цього можуть бути:

- а) Подання матеріалу, зрозумілого і доступного дитячій психіці.
- б) Пробудження у дітей постійного бажання слідкувати за ходом лекції.
- в) Легкість розповідного стилю учителя при викладанні матеріалу.
- г) Запобігання перевтоми дитячого розуму.

Крім цього, не варто дивитися на жодного з учнів, але одночасно бачити всіх і в разі потреби перестерігати неухважного учня в такій формі, котра засоромила б його.

Слідкуючи за обличчями дітей, учитель має бачити і пізнавати тих, котрі сприймають хід думок і матеріал учителя або ні. Як одних, так і других можна запитати про те, що учитель щойно сказав, або що означає сказане [270].

При цьому, вважає педагог, треба зважати на рівень розумового розвитку дітей (а він неоднаковий) і вибирати середину, щоб урок був зрозумілий і доступний усім. У сприйнятті матеріалу допомагає також послідовність учителя, використання індуктивного та дедуктивного способів, наочності у навчанні, повторення й порівняння старого матеріалу з новим, виконання вправ, використання різних форм співпраці.

Аналіз напрацьованого досвіду дав нам підстави стверджувати, що діаспорні лінгводидакти відстоюють думку, що навчання граматики треба будувати на прикладах, узятих із найближчого оточення учнів. Адже у кожному класі є багато речей, предметів, живих осіб, що їх можна подати як приклади під час вивчення іменника та інших частин мови. Крім того, самі учні виконують у класі якусь працю, наприклад: пишуть, читають, оповідають, спілкуються між собою, співають тощо. Ці дії також можуть послужити вчителю як засіб вивчення дієслова. У перших і других відділах не варто подавати дефініцій про частини мови, наприклад: то є іменник, прикметник, дієслово і т.п. Докладніші відомості на цю тему засвоять учні у вищих відділах [393, с.11].

Щоб учні рідних шкіл могли опанувати основні положення морфології, рекомендувалося подавати матеріал, поступово ускладнюючи його: на основі засад методики граматичний матеріал треба вивчати в 1 відділі від найлегших понять і поступово переходити до складніших. Щоб учні засвоїли відомості про морфологію, треба в класі наводити лише по кілька прикладів, зате вимагати від учнів більше виконувати письмових вправах у школі під час самостійної роботи, або вдома [393, с.12].

Вивчення синтаксису здійснювалося на тих же методичних засадах, що й морфології. Однак дана робота має певні особливості, оскільки засвоєння синтаксису будується на реченнях, які учні повинні запам'ятати. Щоб допомогти школярам опанувати даний матеріал у складанні різних видів речень, вчитель використовує як допоміжний матеріал зразки самих речень і пропонує їм завдання такого типу: на основі слів мама, Петрусь, Марійка складіть просте речення, або запишіть його як просте поширене речення і т.п. [393, с.12].

Досягти передбачених програмою результатів, як засвідчує аналіз шкільної практики, можливо лише за умови, якщо робота з формування та вдосконалення культури мовлення зарубіжних українців буде пронизувати увесь процес навчання, якщо знання про українську мову, норми мовлення, комунікативні якості мовлення, які здобудуть школярі, будуть використані для формування мовленнєвих умінь і навичок, складуть розгорнуту систему орієнтирів мовленнєвої діяльності, спрямованої на поширення, збереження та вдосконалення культури мовлення молодого покоління в англomовному середовищі. З метою зацікавлення учнів українською мовою заняття в рідних школах і школах українознавства проводяться у формі дидактичних ігор, розігрування цікавих життєвих ситуацій, невимушених бесід, що забезпечує доступність у навчанні та підвищує рівень мовленнєвої культури школярів.

У методиці навчання мови, на думку діаспорних лінгводидактів, мають бути послідовно застосовані три аспекти процесу засвоєння - презентація, повторення, перевірка. Лише таким чином можна досягнути позитивного результату в опануванні української мови зарубіжними українцями.

Дослідженням виявлено, що в програмах з української мови, які розроблялись у 50-80-х рр., подано цікаві поради щодо методики її викладання в умовах діаспори. Автори слушно стверджують, що методика вимагає від учителя великої самовпевненості та

самостійності як у підборі способів, так і засобів передачі знань. Хоча наявні вже усталені методи навчання, однак учитель, пізнавши їх, виробляє після деякого часу практичної діяльності власну методику і застосовує її впродовж своєї педагогічної праці залежно від умов організації навчально-виховного процесу.

У цьому ж розділі йдеться також про структуру лекції (уроку), яка триває 45 хвилин, та подаються такі її складові частини:

1. Молитва й перевірка присутності учнів (5 хв.)
2. Перевірка домашнього завдання (10 хв.)
3. Пояснення нового матеріалу (20 хв.)
4. Закріплення (5 хв.)
5. Завдання додому (5 хв.). [393, с.36].

Окрім цього, у програмах вміщено поради щодо проведення окремих частин лекцій. З-поміж них заслуговують на увагу такі міркування.

Подача нового матеріалу, на думку канадських педагогів, — це найважливіша частина методичної одиниці (уроку). Вона відбувається шляхом розповіді або читання тексту з книжки. Учитель повинен чітко визначити тему, записати її на дошці. Переходячи до викладу нового матеріалу, мусить пов'язати його з попередньою темою. Цей зв'язок вдається найкраще забезпечити в навчанні історії, географії. Якщо тема зовсім нова, учитель повинен хоча б одним-двома реченнями пов'язати її з раніше опрацьованою темою. Навчальний матеріал необхідно розділити на дві, три і більше частин. Після викладу кожної частини треба виявити головну думку й перепитати учнів, чи зрозуміли вони навчальний матеріал. Усі головні думки варто записувати на дошці. Розповідь учителя має бути унаочнена різним дидактичним матеріалом — портретами, малюнками, таблицями, картами, моделями і т.п. Важливим етапом лекції є закріплення нового матеріалу. Частково воно відбувається вже під час викладання окремих частин лекції. Саме ж закріплення проходить так:

1. Учитель переповідає ще раз основні думки нової лекції.
2. Короткими реченнями зв'язує окремі частини в цілість.
3. Ставить питання, а учні відповідають.
4. Учні самостійно розповідають.
5. Учитель дає тему домашнього завдання, якщо це визначено програмою.

На пояснення домашнього завдання варто відвести 3-5 хвилин

уроку. Завдання додому має велике моральне і виховне значення, бо дає повне задоволення учням за їх важку розумову працю в збагаченні знань за час одного уроку. Дається воно лише з того навчального матеріалу, що його ґрунтовно опрацьовано на останній або передостанній лекції. Тема й питання домашнього завдання мають бути заготовлені вдома, під час підготовки до лекції.

У розділі методики подано також цікаві поради щодо поведінки і такту учителів. Більшість їх залишається актуальною ще й сьогодні, враховуючи рівень мовної підготовки учнів рідних шкіл. Наводимо найголовніші з них:

1. Кожен учитель зобов'язаний солідно готуватися до кожної лекції, бо тільки так утримає в класі зразкову увагу.
2. Поведінка вчителя має бути спокійна, з виявом щирої приязні до учнів. Під час постановки питань педагог повинен стояти в одному місці, контролюючи клас. Питання ставити до всього класу, а до відповіді запрошувати одного учня.
3. До учнів не говорити, якщо вони зайняті, наприклад, тихим читанням або письмовою роботою і т.п.
4. Питання формулювати відповідно до розумового розвитку учнів.
5. Накази мають бути: короткі, ясні, зрозумілі, але не жорсткі.
6. Відповіді учнів повинні бути ясні, виразні й висловлені повними реченнями. Відповіді «так» чи «ні» не мають у народних школах жодного значення.

Як засвідчує аналіз джерельної бази, дані рекомендації й поради знаходили підтримку серед рідномовних учителів, які намагалися всіма доступними їм методами й засобами повернути дітей і молодь до українських шкіл, дати їм ґрунтовні знання рідної мови, виховати національно свідомими членами етнічної громади.

З метою активізації пізнавальної діяльності, створення атмосфери зацікавлення вивченням української мови автори програм рекомендують розпочинати навчання з короткої бесіди чи розмови з учнями. Перші заняття варто присвятити навчанню письма й елементів граматики української мови, отже, вони носять граMATико-правописний характер. Мета таких занять сприяти розвитку мовленнєвої культури, уміння вільно себе поводити у мовному середовищі. Для розвитку зв'язного мовлення актуальним є метод бесід чи вільного висловлювання, наближеного до

літературного тексту. У процесі такої роботи забезпечується пояснення незрозумілих слів, тобто словникова робота має місце під час переказування невеличких уривків тексту. Учні у такий спосіб засвоюють найкращі мовні зразки, почута і прочитана література високого художнього рівня стає частиною їх щоденного досвіду, сприяє розвитку мислення. У той час, як діти починають розуміти слова, вони сприймають кожну нову інформацію через ті терміни, які вже знають. Діти використовують мову, щоб пояснити свої думки іншим. Тоді, коли їх внутрішній світ розвивається, їхні думки стають складнішими, а потреба у мовленні (отже, й вивченні мови) зростає. Завдяки такому підходу «шлях до серця і свідомості дитини йде з двох сторін, на перший погляд, немовби протилежних: від книжки, від прочитаного слова до усної мови і від живого слова, що ввійшло в духовний світ дитини, до книжки, читання, написання» [536, с.194].

Особливістю навчально-виховного процесу в школах українознавства і в рідних школах є те, що в них мова вивчається як цілість, а не як лінійне надбання певних умінь. Основний шлях до опанування змісту пролягає радше через її структуру, а не через вивчення окремих слів. Діти вивчають мову скоріше за її загальними принципами, ніж за візуальними правилами. Мова вивчається через її вживання у різноманітних обставинах різноманітними способами. Розумова діяльність повинна відображувати ті мотиви, задля яких діти вживають мову в повсякденному житті. Учні висувають гіпотези, роздумують, висловлюють судження та фантазують – це ті види діяльності, що мають як концептуальну, так і комунікативну функції. Той зміст, який дитина вносить до мови, визначається тим, що він чи вона сприймає та як осмислює навколишній світ. Ця інтерпретація може різнитися залежно від культурних та особистих факторів.

Зазначимо, що останній фактор є надзвичайно важливим у забезпеченні навчання рідної мови в іншомовному (полікультурному) соціумі, на що цілком доречно вказують діаспорні лінгводидакти: «Індивідуальні особливості дуже впливають на те, як навчаються діти. Вони відіграють також велику роль у визначенні методів, за допомогою яких дитина вивчає мову. Ті зразки мови, які переважають в одній галузі народного мистецтва, часто поширюються на інші програми навчання. Вивчення мови є комплексним процесом розширення здібностей та

знань. Програма з мови повинна враховувати різні темпи та шляхи навчання серед окремих дітей у класі» [52, с.33].

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що перші кроки в цій сфері лінгводидактики в українському зарубіжжі були зроблені на початку 1950-х років, коли проблемами рідномовної освіти почали активно займатися професійні педагоги, які прибули до США й Канади з третьою хвилею імміграції. В цей період найбільш складною для вчителів рідних шкіл виявилась робота над розвитком мови дітей, яка тісно пов'язується з навчанням грамоти учнів, із набуванням ними перших навичок читання та письма.

Розв'язання даного завдання починається у першому класі, куди, як правило, в діаспорі приходять діти з неоднаковим рівнем володіння мовою (а досить часто і без знання її) та з різними мотивами її вивчення. Завдяки цьому навчання української мови в першому класі належить до найважчих завдань учительської праці. Названі труднощі спонукали діаспорних педагогів шукати таких методів навчання, які б полегшували працю вчителя й давали добрі результати в навчанні. На думку канадського лінгводидакта І.Сточанського, прагнення вчителів досягти кращих навчальних методів не переривалися ніколи, не перериваються вони й тепер. Педагоги намагаються вдосконалити методи навчання так, щоб при найменших зусиллях учителя і учня досягти найкращих успіхів. Через це з'являються нові методичні проекти, які після апробації вчителями рідних шкіл стають обов'язковими, доки не з'являться нові [531, с.37].

За його переконаннями, а цієї думки дотримуються також І.Герасимович, М.Дейко, О.Левицький та В.Луців, до таких обов'язкових методів навчання української мови в першому класі рідної школи належав до Першої світової війни та у перші міжвоєнні роки аналітико-синтетичний метод. За цим методом підготовчий період в освітніх закладах діаспори тривав два-три тижні. Оскільки діти приходили до школи з малим запасом слів і понять, то на підготовчому етапі їх головним заняттям були усні мовні вправи, зокрема слухання й переказування оповідань, казок, байок, розмови з учителем літературною мовою. Щоб досягти успіхів у вивченні мови під час першого місяця навчання дітей у рідній школі, учитель повинен постійно перебувати серед учнів. Навіть під час перерв, проводячи ігри та розваги, він повинен розмовляти з дітьми тільки українською мовою, завойовувати їхнє довір'я і любов, збагачувати

їхній світогляд новими поняттями і словами, переважно на підставі пережитого й побаченого самими школярами. Бесіди про конкретні предмети й образи, на думку І.Герасимовича, необхідно використовувати для того, щоб розширити знання дітей про форми, колір, простір, тощо. Далі необхідно проводити розмови на тему школи, рідної хати, обійстя, занять, а відтак села чи міста, праці вдома й у школі, переживань і вражень дітей [94, с.2].

На підготовчому етапі головним заняттям дітей є усні мовні вправи, переказ оповідань, байок, казок, розмови й обмін враженнями вчителя з дітьми на різноманітні теми довкілля, а відтак слуховий аналіз речень, слів та складів. Оскільки навчання читання й письма в першому класі відбувається словним методом, який опирається на слуховий аналіз слів і складів, цей розділ слід опрацювати дуже детально. Слуховий аналіз треба проводити так, щоб дитина чітко могла почути й розрізнити кожний звук слова. При синтаксичному аналізі речень (виокремлення з нього слів) і слів (поділ його на склади) учні не зустрічаються з труднощами, однак робота над аналізом складів викликає труднощі, позаяк приголосні звуки поєднані з голосними і їх важко почути.

Тому аналіз складів треба починати від протяжних приголосних, як, наприклад, рррааа, сссааа і т. ін., щоб дитина могла почути поділ складів. Особливу увагу при цьому необхідно звернути на вимову голосних. Дитина повинна почути і впізнати за мімікою губів, якою голосною закінчується склад у даному слові, що має пізніше велике значення в навчанні у відокремлюваних словах незнаних голосних.

Аналіз речень, слів і складів, стверджує І.Сточанський, повинен бути тісно пов'язаний з усними мовними вправами. Вимову голосних, на його думку, можна поєднувати з вивченням віршів або легких за мелодійністю пісень, наприклад:

| | |
|------------------------|-----------------------|
| Пишуть діти у сшитках | І І І співаю собі, |
| І читають у книжечках | Навчуся гарно співати |
| Ооо кругленьке письмо. | І читати і писати |
| | І І І співаю собі. |

ЕЕЕ виспіваю все,
Мамі й татові читаю.
Нехай бачать, що все знаю.
ЕЕЕ виспіваю все

[531, с.16].

На думку діаспорних педагогів, такі й подібні вірші на вимову голосних викликають у дітей радість і бажання працювати, пізнавати красу рідної мови. Однак недоліком цього методу було те, що учні тривалий час читали слова складами і лише після значних вправлянь набували навичок правильного читання. Згодом цей метод у рідномовному шкільництві діаспори замінили «словним», суть якого полягає в тому, що учень пізнає слово як цілість і за допомогою слухового аналізу відокремлює та пізнає його складові частини. За цим методом йдеться від цілого до частини. Підготовчий період з його використанням триває 4-6 тижнів. Проте в українських рідних школах Канади, США та Англії на підготовчий період вистачає і 2-3 тижні, тому що до першого класу приходять учні з другого, а то й третього класу англійських державних шкіл, де вони повністю пройшли підготовчий період.

Зазначимо, що педагоги української діаспори, рекомендуючи для використання в початковій ланці мовної освіти обидва методи, виділяють їх позитивні і негативні аспекти:

- Підготовчий період при навчанні аналітико-синтетичним методом закороткий, щоб підготувати дитину до читання та дати їй змогу провести перші заняття в школі в ігровій формі, в якій не виступала б так різко зміна у способі життя дитини.
- Навчання букв і складання з них слів, тобто навчання частини і творення з них цілості, не співпадає з розумовим розвитком дитини, яка в цей період пізнає насамперед цілість, а вже пізніше його складові частини. Отже, навчання цим методом не має необхідної психологічної основи.
- Пізнання окремих букв, які не мають єдиного змісту, не може викликати зацікавлення в дитини, а без зацікавлення у навчанні з'являються значні труднощі.

Використовуючи слуховий аналіз у підготовчому періоді, за переконаннями І.Сточанського, слід звернути увагу на ґрунтовне засвоєння його, бо, власне, на ньому і базується навчання «словним» методом.

Досвідом діаспорних педагогів доведено, що розпізнавання речень, виокремлених з тексту чи придуманих школярами самостійно, не натрапляє на труднощі. Діти радо, із розумінням

висловлюються про властивості осіб, речей та звірят. Також не виникають труднощі в навчанні, коли виокремлюються окремі слова в реченні. Учні швидко засвоюють слова як мовні одиниці і правильно їх виокремлюють, також без труднощів поділяють слова на склади, якщо тільки був використаний правильний методичний підхід до засвоєння знань з цієї галузі. Серйозні труднощі, як засвідчує проведений аналіз, виникають в учнів при поділі складів на голосні й приголосні. Зумовлено це тим, що злиття голосних з приголосними настільки сильне, що учень змушений виконати чимало відповідних вправ, аби почути (усвідомити) їх відокремлення. Щоб полегшити відокремлення приголосних від голосних звуків, варто розпочати цей процес зі складів із приголосними, вимову яких можна продовжити, наприклад: с, з, ш, х і т. ін. Учні вимовляють склад з даним приголосним, наприклад, са, за, ра. Після цього продовжують приголосні аж до відокремлення, наприклад:

| | | |
|-----------|-----------|-----------|
| са | ра | за |
| с-а | р-а | з-а |
| сс-аа | рр-аа | зз-аа |
| sss-aaa | rrr-aaa | zzz-aaa |
| ssss-aaaa | rrrr-aaaa | zzzz-aaaa |

При такому продовженні, слушно зазначає І.Сточанський, учні виразно відчують відокремлення звуків і після відповідної кількості вправ аналізують правильно та із розумінням склади, а це дуже важливо при навчанні «словним» методом, бо учень при цьому мусить відокремити кожен звук даного слова і пізнати, котрі звуки він уже може замінити буквами, а котрих ще не знає. Якщо учень не вміє розпізнати на слух усі звуки даного слова, не можна приступати до вивчення слів, бо творення нових слів із відомих звуків спирається, власне, на сприйняття всіх звуків даного слова. Головна засада «словного» методу в тому, що учень сприймає докладно всі звуки даного слова, вміє їх замінити відповідними буквами, вміє прочитати і написати потрібне слово і на цій основі творити, читати і писати цілі речення. Одночасно з використанням слухового аналізу учень вчиться писати елементи букв та їх вимовляти. Порівнюючи навчання української мови синтетичним методом (бо аналіз був тільки підготовкою до навчання) і методом цілих слів, приходимо до висновку, що навчання методом цілих слів має більше позитивних сторін, аніж навчання синтетичним методом.

Оскільки дитина у своєму розумовому розвитку рухається від пізнання цілості до пізнання її складових частин, то і навчання повинно відбуватися згідно з особливостями її розумового розвитку.

Навчання методом цілих слів зацікавлює дитину, тому що на початковому етапі вивчаються слова, зміст яких їй відомий, наприклад: тато, мама і т. ін.

Навчання методом цілих слів привчає дитину читати цілі слова без силябізування. Отже, читання відповідає живій природній мові.

Навчання ж синтетичним методом не відповідає особливостям розумового розвитку дитини, не має жодного сенсу, а в подальшому привчає дитину до силябізування при читанні, від якого важко відучити дитину в другому і навіть 3 класі.

Вище наведені ознаки обох методів навчання переконують у тому, що навчання української мови в першому класі повинно відбуватися методом цілих слів. Однак, наголошує І.Сточанський, навчання методом цілих слів не треба розуміти так, що вчитель має вчити кожне слово як цілість [531, с.16]. Вивчені основні слова поділяють на склади, після чого з опорою на слуховий аналіз відокремлюють від невідомого приголосного. Після вивчення кількох слів, в яких наявні невідомі учням приголосні, утворюють з вивчених складів нові слова, при цьому слово завжди виступає як цілість. Дехто називає метод навчання цілими словами аналітично-синтетичним методом, хоча в букварях, пристосованих для навчання читання й письма методом цілих слів, жодних ознак синтезу немає. Синтез учитель може використовувати під час творення нових слів з вивчених складів.

Якщо ж підготовка до навчання методом цілих слів не була детально проведена, особливо аналіз складів, то в такому разі учитель мусить вживати синтетичний метод як допоміжний.

У вивченні основних слів доцільніше вживати рухому абетку, аніж буквар, бо дитина може користуватися також зоровою пам'яттю при аналізі слова, а також при відокремленні невідомої букви. Тому на підготовчому етапі, як і в подальшому навчанні, слід використовувати усні мовні вправи, які є важливим засобом у формуванні навичок читання та письма.

Однак у тих країнах, де державною є англійська мова, вчителі рідної школи, підкреслює О.Левицький, мусять звернути особливу увагу на голосні звуки *a, e, i*, оскільки в англійській вимові вони мають

зовсім інше звучання. Якщо у рідних школах на цю групу звуків у підготовчому періоді не звернути належної уваги, то у майбутньому діти допускать помилки [262, с. 37].

Педагог вважає, що у процесі застосування «словного» методу важливо використати склади, які сприймаються не як відокремлені частини, а як цілі слова із певним змістом, наприклад, ту, ту, ту – гра на трубі, му, му, му – голос корови і т.п. Вивчивши кілька складів-слів, учитель приступає до вивчення дво-, а згодом і багатоскладових слів, але близьких своїм змістом і знайомих дитині, бо тільки зрозумілі їй слова викликають зацікавлення навчанням.

Зазначимо, що педагоги українського зарубіжжя звертають увагу і на те, що під час уроку в першому класі треба брати до уваги такі дидактичні моменти:

- бесіда на тему даного слова або обговорення змісту малюнка, що зображує дане слово;
- вивчення читати і писати дане слово;
- відокремлення незнайомої букви в даному слові;
- вивчення читати і писати незнайому букву [262, с.37].

І тільки після того, як учні засвоять кілька основних слів, їм доцільно пропонувати вправи на творення із відомих букв нових слів, а із слів речення. Творення нових слів відбувається за тим же прийомом, що й навчання основних, але з тією різницею, що тут не відокремлюються незнайомі букви, бо всі букви знайомі з попередніх уроків. Застосуванню цього прийому цілком сприяє побудова букварів для системи рідномовного шкільництва в діаспорі.

У 1960-х роках слушні міркування щодо початкового етапу навчання української мови висловив В.Помагайба. Лінгводидакт розглядав його і як початковий етап формування всебічно розвиненого підростаючого покоління, тому й акцентував увагу педагогів української діаспори на тому, що за умов правильної організації навчального процесу діти не тільки оволодівають технікою читання й письма, а й розвивають свої розумові здібності, набувають умінь, які стають їм у пригоді на все життя. Неправильно ж організоване навчання грамоти гальмує загальний розвиток розумових сил учня [365, с.1].

Учений наголошував, що початкова техніка читання й письма будується на основі усної мови дитини та її розумового розвитку.

Адже усна мова (внутрішня й зовнішня) є основою людського мислення і словесно-графічного зображення останнього. Тому успішне навчання грамоти вимагає, насамперед, систематичних вправ із розвитку усної мови дитини. Екскурсії в природу з обов'язковими бесідами, а також сприймання й обговорення оповідань, казок, заучування доступних розумінню дітей віршів, розповіді кожного про своє життя — важливий засіб успішного навчання грамоти у поєднанні з розвитком та вихованням.

За переконаннями В.Помагайби, початкова техніка читання й письма будується на вмінні дітей аналізувати усну мову. З цього, власне, й починається навчання грамоти. Першокласники повинні перш за все навчитися вилучати із своєї мови речення, ділити їх на слова, слова ж на склади і звуки. Уміння дитини називати звуки в слові одна з основних умов успішного навчання читання й письма. Все це й становить зміст роботи добукарного періоду навчання грамоти. За цей час не всі діти опановують процес повного звукового аналізу слова, але кожен повинен розрізнити хоча б перший і останній звук у слові. То ж навчити учнів чути (розрізнити) звуки у словах своєї мови — першочергова умова успішного навчання. Добукарний період є лише початком цього важливого процесу навчання грамоти.

Лінгводидакт наголошує, що аналіз і синтез усної мови — для першокласників певна абстракція, тому її треба конкретизувати. Для цього аналіз речень і частини слів необхідно супроводжувати графічними зображеннями. Учитель на дошці, а учні у зошитах в одну лінійку зображують речення, слова, а потім склади й звуки відповідними фігурами, наприклад, кружечками, вписаними в прямокутник.

Згодом кружечки замінюються відповідними друкованими буквами, а прямокутники — складами й словами.

Крім графічних зображень, аналіз слів супроводжується плесканням у долоні, помахами руки, відповідними іграми, спостереженнями за процесом вимови слів по складах, буквах тощо. Надаючи першочергового значення аналізу, вчитель зобов'язаний у перші ж дні навчання знати дітей, які неправильно вимовляють звуки («жуб»), «суба», «колова», та ін.), і негайно вжити заходів для виправлення їх вимови.

У навчанні грамоти, як засвідчує досвід багатьох учителів, велике значення мають вправи з пересувною азбукою, яку слід

використовувати на кожному уроці читання в букварному і навіть у післябукварному періодах. Десять — п'ятнадцять хвилин уроку діти повинні працювати з індивідуальною пересувною азбукою.

У цьому процесі В.Помагайба виділяє ще одну особливість. За його спостереженнями, дехто з дітей під час читання всю свою енергію зосереджує на процесі сприймання і вимови букв, складів, слів. Це може обумовити механічне читання, яке унеможливило подальше успішне навчання. Обов'язок вчителя уважно перевірити, чи уявляє учень зміст прочитаного слова, чи пов'язано в його свідомості слово з конкретним предметом, дією, якістю.

Свідоме читання під час навчання грамоти вимагає того, щоб учні кожне слово, а тим більше речення читали з різною інтонацією, а не одноманітно на одній ноті. Виразність читання безпосередньо пов'язана з усвідомленням змісту, а звідси з розвитком, з вихованням [365, с.2].

В.Помагайба звертає увагу вчителів рідномовного шкільництва і на те, що навчання читання поєднується з навчанням письма. Ці процеси йдуть майже поруч. У добукарному періоді діти вчать писати елементи букв, що дає змогу паралельно вивчати друковані й писані букви. Писання — засіб виробити техніку читання. Дехто з учителів, навчаючи письма, обмежується списуванням тих двох-трьох слів, що в букварі дано скорописом, до того ж дозволяє учням списувати, заглядаючи в буквар за кожною буквою. Така техніка списування досить часто привчає учнів писати механічно. Діти повинні прочитати слово чи речення і писати, не заглядаючи в буквар, а потім перевірити написане.

Після вивчення 10-12 букв та слів, варто практикувати пояснювальний диктант: спочатку усно проаналізувати слово під керівництвом учителя, написати його на дошці, закрити, а тоді вже писати самостійно і лише потім звірити з написаним. Згодом писання на дошці виключається, а ще пізніше й попередній усний аналіз [365, с.3].

Досвід показує, що в процесі навчання грамоти діти практично (без визначень) засвоюють такі поняття, як речення, слово, склад, звук і буква, голосні й приголосні звуки, вживання розділових знаків у кінці речення, написання великої букви в іменах і прізвищах людей, у назвах міст, сіл.

Найдоцільніша форма правописних вправ у першому класі, слушно стверджує І.Сточанський, це переписування текстів читанок,

бо тут учень має правильний графічний образ слова, який за допомогою зорової і рухової (механічної) пам'яті фіксується в дитячій уяві, згодом дитина зможе на основі асоціації спостережень відтворити слово в такій формі, в якій його сприйняла. Як наступний етап у навчанні грамоти діаспорні педагоги використовують письмові вправи з пам'яті. Методика проведення їх така. Учитель пише на дошці речення з відповідним правописним матеріалом. Учні читають написане речення, детально обговорюють правопис кожного слова, а через зміст слів під час обговорення сприймають графічний образ даного правильно написаного слова та закріплюють його письмово з допомогою рухової (механічної) пам'яті. Коли учні написали, вчитель відкриває дошку, а школярі перевіряють, чи правильно написали, і знову мають змогу спостерігати та з допомогою зорової пам'яті закріплювати правопис даних слів.

Остання форма письмових вправ у практиці педагогів рідномовного шкільництва – писання зі слуху, яку вони використовують як контрольну і то лише тоді, коли хочуть перевірити, чи учні засвоїли правописні вправи.

Важливим завданням учителя першого класу, як уже зазначалось, є формування культури усного мовлення школярів, тобто усунення з їх мовлення діалектизмів та англіцизмів. Для цього чимало педагогів успішно застосовують гумор, повертаючи все на жарт: удають, ніби самі так вимовляють або вживають англійських зворотів, але негайно поправляють себе і подають українські паралелі до англіцизмів. Учні, як правило, свідомі своєї вимови та своїх англіцизмів, отже, й вони сміються, коли хтось навмисно наслідує неправильну вимову, і раді довідатися, що існують українські еквіваленти до англійських зворотів і слів. Проте зовсім інший підхід застосовується у боротьбі з діалектизмами. Зарубіжні українці вважають, що вчитель не повинен у класі виправляти на кожному кроці помилки діалектного характеру.

Якщо помилка типова, підкреслює А.Гумецька, то вчитель може зауважити, що, мовляв, так говорять у деяких місцевостях, але ми вивчаємо нормативну мову, яку вживають по всій Україні. Це мова, якою видаються газети і журнали, користуються в установах та офіційному спілкуванні. Таке пояснення нікого не ображає, навпаки, звучить зрозуміло і навіть знайомо: те саме учень може почути в англійській школі. І це викликає у нього бажання виправити своє мовлення [115, с.2].

Аналізуючи підходи до навчання української мови в українських школах Австралії, М.Дейко також наголошувала на тому, що учні цих шкіл двомовні з дуже виразною перевагою англійської мови над українською. Вони значно вільніше і вправніше розмовляють англійською мовою, ніж українською. В розмові українською мовою діти роблять безліч помилок, найрізноманітніших і часом найдивніших, які свідчать про те, що вони мають нахил перекладати свою думку з англійської на українську мову, зберігаючи часом навіть англійську структуру речення [122, с.12].

За таких обставин розвиток розмовної мови дітей, збагачення й поширення їх лексичного багажу – найголовніше завдання вчителя української школи на даному етапі. При цьому М.Дейко наголошує, що в навчанні мови діаспорних українців має переважати діалог, який «потребує більшої вправності й розмовної гнучкості», оскільки «в діалозі людина пов'язана із співбесідником, вона мусить зрозуміти його слова і швидко й поправно відповісти» [122, с.13].

Свою точку зору, яку ми підтримуємо і поділяємо, М.Дейко обґрунтовує наступними твердженнями:

- у діалозі вживається питальна форма дієслова, не вживана в монологі, де вона передається здебільшого непрямою мовою;
- у діалозі вживається наказовий спосіб дієслова, майже не вживаний у монологі;
- у діалозі вживається перша й друга особа однини й множини дієслів, а в монологі переважно третя;
- у діалозі ширше вживається теперішній і майбутній час дієслів;
- у діалозі вживається кличний відмінок іменників, не вживаний майже в монологі;
- діалог і монолог послуговуються іншими особами займенників;
- діалог може бути багатший на різні вигуки й емоційно забарвлені слова, яким немає місця в монологі і т. і. [122, с.14].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, система методів навчання мови в українських рідних школах у середині 50-х років збагатилася так званним методом «осередків зацікавлення», автором якого був французький педагог А.Декролі. Його мета

пов'язати різні ділянки одного предмету або лекції з різних предметів одного дня в одну сконцентровану цілість. Зразок такого циклу лекцій, призначеного на один ранок цілоденної школи або на один вечір вечірньої школи для навчання української мови, читачам журналу «Учительське слово» (1957, ч.5) запропонувала І.Петрів. Тема «осередку заінтересовання» «Регуляція вуличного руху» у другому класі об'єднала п'ять півгодинних лекцій і включала наступні види навчальної діяльності:

1. Обсервація вуличного руху в місті.
2. Словникові вправи, диктант або запис нових слів з поясненнями.
3. Опрацювання читаного матеріалу.
4. Вилучення з читанкового тексту слів, що означають дію.
5. Малюнок [356, с.7-8].

Застосування цього методу сприяє розвитку мислення і спостережливості учнів, формує у них навички культури усного мовлення, збагачує знання про граматичні поняття української мови. Педагог вважає, що «в рідній школі можна об'єднувати одним «осередком заінтересовання» також окремі предмети українознавства. Центральним предметом, як відомо, є рідна мова, а з нею можна поєднувати навчання історії та географії України. Для прикладу вона пропонує розмову про Володимира Великого. На занятті української мови доцільно вивчити оповідання або вірш про великого князя. На уроці географії поговорити про Дніпро або столичне місто Київ і потім усе те об'єднати особою князя або подіями його часів» [356, с.7-8].

Зазначимо, що, аналізуючи діяльність учителів рідномовних шкіл, особливо у нових країнах поселення (Австралія, Великобританія), в пошуку ефективних методів навчання рідної мови (і предметів українознавства), І.Петрів популяризувала ті з них, які могли б забезпечити успішне досягнення навчальної мети: оволодіння усною і писемною українською мовою незалежно від початкового рівня її володіння. Зокрема, вона звертає увагу на досвід учительки української школи в Австралії А.Райхардт щодо написання учнями 1 класу українських літер р і п, які вони плутають з англійськими і замість «роки» читають «поки» - «ноки». Так само тяжко їм запам'ятати літеру ж, якої англійська абетка не має.

Як зразок досвіду А.Райхардт І.Петрів подає алгоритм проведення у першому класі уроку на закріплення літери «Пе»:

I. Викликати до дошки учнів писати склади: па, пу, по, ап, са, ло, ли, ку, ка.

Учні пишуть на дошці слова: пух, лопух, лин, полин, сапа, сапка, купа, купка (кожен по 2 слова), при чому пояснюють значення слова і підкреслюють літеру П.

Учні самі придумують слова з літерою п і записують їх на дошці.

Учні читають текст на стор. 24 по одному, далі всі разом.

Учитель ставить питання до тексту, учні відповідають.

Розповідь того, що учні бачать на малюнку (ст. 24.)

Диктант зі слів і речень на стор. 24.

II. Діти в класі вчать вірш «Мурчик».

III. Ознайомлення з новою літерою: і.

IV. Завдання додому: Переписати стор. 25 два рази (перший раз самі, а другий раз як диктант).

Написати слова міх, кіт, папір, пісок, сіно, ліс, літо, сірі, лихі — кожне слово по одному рядочку.

V. Прочитати дітям казку «Пан Коцький» і способом запитань і відповідей оповісти її [356, с.10].

Для порівняння методики вивчення цього ж звука і букви «П» подаємо розробку уроку, запропонованого Б.Шкандриєм [Додаток 3.1].

Зазначимо, що на початку 1960-х років вагомий внесок у пошук нових методів навчання української мови в діаспорі зробив Яр Славутич. Він опублікував статтю «Розмовний метод навчання української мови» (1961 р.), в якій обґрунтував новий метод опанування рідної мови в діаспорі. У ній вчений, зокрема, стверджував, що у чужомовному оточенні доцільно використовувати «розмовний метод навчання, суть якого полягає передусім у тому, що учень або студент уже з перших днів у класі, як тільки познайомився з абеткою, починає говорити, себто грати ролю, згідно з поданим діалогом» [514, с.5].

Основа розмовного методу навчання мови – діалоги. Вони будуються так, що учень отримує певну кількість висловів на теми зі щоденного життя: школа, дім, церква, крамниця, сніданки, обіди, вечері, частини тіла, лікар, аптека, пошта, телефон, театр, автобус, авто, музей, полювання, сільське господарство, промисловість, назви днів і місяців і т.д. і т.п. Пізніше, протягом другого і третього року навчання, подаються розмови на теми з історії та географії України, з української літератури й мистецтва тощо. Отже, основні

знання про Україну подаються спершу у формі діалогів, а вже потім у формі нарисів та статей.

Використання цього методу відбувається за таким алгоритмом: учитель показує речення; учні повторюють спочатку хором (бо так сміливіше), а потім поодиноці; учитель шліфує вимову; учень повторює, в разі потреби, двічі або й тричі; після цього, читаючи діалоги, учні грають свої ролі по черзі – один питає, другий відповідає. При цьому треба пильнувати, щоб кожен учень мав змогу питати й відповідати позмінно. Якщо школа має лінгафонну лабораторію, роль учителя може виконувати платівка або касета із записом діалогу, на якій є назви для повторення речень. Для прикладу Яр Славутич наводить у статті діалог із власного підручника «Conversational Ukrainian» (1959), створеного на основі розмовного методу:

МАРІЯ: Що це ?

НАДІЯ: Це книга.

МАРІЯ: Що тут ?

НАДІЯ: Тут стіл.

МАРІЯ: Що там ?

НАДІЯ: Там словник?

МАРІЯ: Що ви бачите тут ?

НАДІЯ: Тут я бачу перо.

МАРІЯ: Що ми бачимо там ?

НАДІЯ: Там бачимо газету [514, с.5].

Отже, основна різниця між традиційним і розмовним методами навчання мови полягає в тому, що за традиційним методом навчання починають із граматики, а за розмовним починають розмовою, а закінчують граматиною.

Слід зазначити, що кожне з цих речень у підручнику Яра Славутича перекладене англійською мовою. Завдяки цьому учень має змогу порівняти обидва відповідники – український і англійський, а також запам'ятати ідіоми, напр., «щодо мене» - *as far as I am concerned*, «на мою думку» - *in my opinion* тощо [додаток И].

Коли учні опанують основи української фонетики, тобто навчатися вимовляти українські звуки, повторення хором не проводиться. Натомість відбуваються вільні розмови під керівництвом учителя на вже відомі теми діалогів. Завдання вчителя в такому разі – виправляти побудову речень і вдосконалювати вимову учнів.

Яр Славутич переконаний, що в умовах діаспори перевага розмовного методу навчання очевидна й незаперечна. За його допомогою учні навчаються елементарних зворотів української мови, які вживаються кожного дня. Завдяки цьому українська мова стає активним чинником у родині, на вулиці, при зустрічі, в українській крамниці, клубі, церкві і т.д. На його думку, розмовний метод навчання в умовах двомовності, як також для опанування будь-якої мови, незамінний. Він дуже добрий для інтенсивного навчання. За один лише рік учень або студент навчиться елементарно говорити.

Важливого значення, вважає лінгводидакт, набуває також питання, якої розмовної мови навчати. Адже розмовна мова має свої особливості, вона відрізняється від мови красного письменства і від мови часописів. У цій справі не може бути двох думок – дітей треба навчати доброї нормативної мови й вимови. Засмічування діалогів чужими словами, невластивими мовними зворотами, неправильними наголосами тільки шкодитиме українській мові. Якщо допускати чужі впливи, то мова втратить своє індивідуальне обличчя.

На думку Яра Славутича, «мова підручників повинна бути чиста, зразкова і традиційна. Не можна допускати до діалогів і маловідомих новотворів. Це вже царина красного писемства. Коли новотвір стане загальноживаним, тільки тоді йому можна дати право громадянства. Інакше наші діти повиростають, пойдуть в Україну і не розумітимуть українців» [514, с.8-9].

Наголосимо усе ж, що, активно пропагуючи і використовуючи у власній педагогічній праці розмовний метод навчання української мови, Яр Славутич не відкидав і інших, традиційних. Свої міркування автор статті завершує так: «Я не пропоную заборонити старий метод навчання, що складається із «зубріння» граматики і читання. Якщо знайдуться серед нас уперті консерватисти, захисники старого, нехай продовжують навчати по-старому. Можуть появитися серед нас і творці нових, ніколи нечуваних, запроваджень. Що більше методів, то краще – більший вибір. Отже, повторюю, я не пропоную завести розмовний метод навчання як єдиний, універсальний, що має назавжди витіснити інші методи. Я лише вказую на його виняткову вартість, на його виняткову ефективність у наших еміграційних обставинах. Сама логіка підказує, що розмовний метод навчання доцільніший за інші, зокрема при початковому навчанні в обставинах двомовності» [514, с.9].

Вивчення джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що розмовний метод навчання, запропонований Яром Славутичем, набував усе більшого поширення і в наступні десятиліття став одним із провідних у рідномовній освіті українців у діаспорі. У значній мірі цьому сприяло і те, що за цим методом побудовані всі підручники Яра Славутича, які мали велику популярність у США та Канаді і витримали по декілька видань.

Аналіз діяльності шкіл і курсів українознавства, рідних шкіл, класів передшкілля, дитячих світличок і садочків у США, Канаді, Австралії та Великобританії засвідчує, що їх педагоги широко використовували у своїй практиці уроки мислення на природі, подорожі в природу, спостереження, створювали атмосферу турботи про живе й прекрасне, розвиваючи у такий спосіб мову й мислення дитини, індивідуальні творчі здібності учнів, постійно дбали про те, щоб рідномовні освітні заклади ставали для юного покоління діаспорних українців школою пошуку й відкриття. А це в умовах діаспори вкрай необхідно, оскільки уроки в рідних школах відбуваються, як правило, після закінчення занять у державній школі або у вихідні дні – суботу чи неділю. Тому дуже важливо, щоби в українській школі панувала атмосфера радості, творчості, пізнання, високої духовності, атмосфера українолюбства. Для цього все у дитячому садку, школі, на курсах українознавства – від оформлення до мови спілкування – повинно постійно нагадувати їх юним господарям, що це школа українська, тут вони навчаються рідної мови і за її допомогою поринають у глибинний світ української культури, високої духовності української нації. До речі, цю обстановку, як показує практика, українські педагоги в діаспорі вдало використовують для збагачення словникового запасу учнів, удосконалення мовної культури. Адже, як зазначає Н.Попіль [368], уже в перший період шкільного навчання діти усвідомлюють, що мова складається зі слів. Уже в цей час відповідною бесідою про слово учитель доводить дітям, що слів у мові дуже багато і вони мають різне значення, тому треба вживати для кожного предмету окреме слово. Тут же учитель роз'яснює, що скільки є різних предметів, стільки треба й слів для їх назви. У процесі роботи над словом діти переконуються, що українська мова має багатий лексичний запас. Водночас педагог звертає увагу на те, що їх мова щодо структури і правильності має часто побудову і структуру відповідну англійським правилам. Щоб уникнути цього, учні

виконують спеціальні завдання на побудову речень у зв'язку з роботою над граматику. Речення складаються за даними словами-частинами мови чи за малюнками. Варто також давати учням окремо слова-назви предметів і слова-назви дій тих предметів. Учні добирають відповідні слова і складають з ними речення. Цікаво проходить робота з учнями при побудові речень через договорювання (дописування) речення. Учитель називає якесь слово (назву предмету), а учні самі додають одно-два-три- і більше слів, щоб вийшло речення. Наприклад: учитель дає слово — риба, а учні додають — плаває; живе в воді; дуже смачна і корисна в споживанні і т.п.

Можна організувати роботу навпаки. Учитель називає дію, а учні додають назву відповідного предмету. Так учні виконують вправи на сполучення слів за змістом.

Цікавим видом роботи над побудовою речень є вправи на поширення простих речень запитаннями; що? який? як? яке? де? звідки? і т.ін. [368, с.9].

Правильне застосування вказаних вище форм і засобів роботи на побудову речень допоможе виробленню в учнів необхідних навичок, які сприятимуть більш складній праці над зв'язним текстом.

Одним із найефективніших видів творчої роботи з розвитку мови учнів рідних шкіл у діаспорі, на думку Н.Попіль, є різноманітна робота за малюнками. Зумовлено це тим, що під час розгляду малюнків у дітей виникають запитання, діти по-своєму пояснюють їх зміст, а деякі навіть складають коротенькі оповідання.

У цьому процесі вчитель насамперед повинен навчити дитину розглядати послідовно малюнок. Це добре робити тоді, коли аналізується серія малюнків. Розглядаючи її, учні легко опановують зміст і встановлюють зв'язки між тим, що намальовано на кожному малюнку. Серія малюнків допомагає їм стежити за розвитком дії і відповідно будувати свою розповідь.

У рідних школах і школах українознавства досліджуваного періоду, крім усної роботи над зв'язаною мовою, набули поширення й письмові вправи (особливо успішний цей вид роботи у II та III класі). Діти переходять до складання письмових відповідей за запитаннями, з яких формується текст оповідання або коротенький опис будь-якого предмету. Ця робота провадиться за малюнками чи натуральними предметами, або на підставі попереднього спостереження учнів (за уявленням).

Опрацьовуються питання спочатку усно. Далі вчитель дає слова для довідки: наприклад — білка, рудої барви, в лісі, пухнастий, горіхи. Оповідання буде, наприклад, таке: Білка живе в лісі. Вона рудої барви. У неї пухнастий хвіст. Білка їсть горіхи.

За таким же зразком складаються й оповідання з відповідей на запитання про окремі предмети.

Апробованим методом розвитку усної мови учнів рідних шкіл є бесіда. За її допомогою вчитель уперше знайомиться з учнями, прищеплює їм основні правила поведінки в школі, виявляє обізнаність дітей з оточенням, їх загальний розвиток, лексичний запас, уміння висловлюватись. Методом запитань і відповідей він виявляє дитячий досвід із якогось питання і подає дітям початкові знання.

За переконаннями Н.Попіль, під час бесіди (гутірки) школярі не повинні залишатися пасивними слухачами, хоч би й уважними, але мають брати безпосередню участь у набуванні знань, самостійно робити деякі висновки та узагальнення. Розмова вчителя з учнями розвиває їх мову, сприяє її вдосконаленню, збагачує новими словами й виразами відповідно до набутих нових понять та уявлень. У бесіді з учнями вчитель має можливість проконтролювати знання учнів і разом із цим виправити недоліки, як по суті самих знань, так і мовного порядку.

Варто наголосити, що бесіда має багато позитивних моментів. Насамперед вона важлива тим, що примушує учнів бути уважними, весь час працювати, стимулює їх до набування й закріплення знань.

Для успішного проведення бесіди, за спостереженнями Н.Попіль, вчителям рекомендувалося задавати учням питання, що відповідають таким вимогам:

1. Питання повинні бути змістовними, будити дитячу думку, викликати учнів на розмірковування і відповідати їх розвиткові.
2. Формулювання питань має бути чітким, точним і ясним, а також правильним щодо літературного оформлення, щоб воно сприяло розвиткові мови.
3. Питання повинні ставитися з суворю послідовністю, щоб кожне наступне питання, вносячи щось нове, доповнювало і поглиблювало попереднє.
4. Треба частіше ставити питання: Чому ти так думаєш?, щоб навчити учня з'ясувати причинно-наслідкові

зв'язки між явищами.

5. Не треба формулювати питання так, щоб вони підказували відповідь [368, с.12].

Водночас учителі повинні домагатися, щоб відповіді учнів були повними, ясними, точними і правильними щодо літературного оформлення.

У цей же період було запропоновано й алгоритм проведення бесіди, який включав наступні вимоги:

1. Давати запитання учням треба при найбільш активній увазі, тому вчителю насамперед необхідно подбати про мобілізацію уваги всього класу.
2. Задавати питання треба для всього класу, і лише потім викликати учня для відповіді. Якщо вчитель раніше назве прізвище учня, а тоді дасть запитання, то решта учнів питання слухати не буде.
3. Треба питати не лише сильних учнів, а й слабших, не тільки активних, але й пасивних. Для цього потрібно добре знати кожного учня, його індивідуальні особливості. Викликаючи пасивних учнів, учитель мусить дбати і про те, щоб сильніші не втратили інтересу до бесіди.
4. Треба уважно стежити за тим, щоб участь у бесіді брав увесь клас.
5. Не можна обривати учня зразу, хворобливо реагувати на помилкові відповіді учнів, бо це негативно впливає на них. Але ж і ні в якому разі не можна залишати помилки учня не виправленими. Виправляти помилкові відповіді треба тактовно, так, щоб не підкреслювати перед учнем, що він нічого не знає, а, навпаки, показати, що вчитель цінує його намагання і бажання дати вірну відповідь, хоч відповідь була невдалою.
6. Привчати учнів думати над питанням і не підганяти їх з відповіддю. При потребі давати навідні питання.
7. Коли учень не відповів на якесь питання і вчитель викликав іншого учня, який дав правильну відповідь, необхідно, щоб перший повторив відповідь. Це буде розвивати вміння учнів вслухуватися у висловлювання товариша і розуміти його.
8. Домагатись, щоб учні правильно вимовляли кожне

слово, розуміли його і вміло вживали при висловлюванні.

9. Можна допускати, щоб у процесі бесіди й учні давали запитання вчителю, особливо ж іншому учневі, але обов'язково з дозволу вчителя. Цей останній засіб для дітей дуже цікавий, особливо в IV, V і VI класах.

10. Учитель має пильно стежити за своєю мовою. Його мова повинна бути літературною за своєю формою, змістовною і виразною [368, с.12-13].

Зазначимо, що метод усної бесіди найбільш поширений у практиці вчителів рідномовного шкільництва української діаспори англomовних країн і дає їм можливість успішно виконувати одне з найважливіших завдань рідномовної освіти – формування культури усного мовлення учнів та уміння логічно мислити і чітко висловлювати свої думки.

Розвитку мотивації рідношкільників до навчання української мови в діаспорі сприяє використання замість звичайного опитування гри-змагання. Так, на уроках рідної мови У.Д.Роговик використовує різноманітні ігри.

Наприклад, викликає двох учнів. Перший загадує загадку, другий відповідає. Якщо відгадав, загадує першому, якщо не відгадав, перший знову загадує йому. Виграє той, хто більше загадає і відгадає загадок (за кілька хвилин).

Наводимо ще одну гру з її дидактичного доробку. Виходять 5—6 учнів. Поодиноці говорять прислів'я. Хто затримався, виходить з гри. Перемагає той, хто останнім назве прислів'я. Клас у цей час стежить, щоб не повторювались ті ж самі прислів'я. Неправильно сказане прислів'я не зараховується, а учень виходить з гри. Можна від кожної ланки брати по 2 учні. Які учні виграли, та ланка перемогла. До цієї гри можна вдаватися, щоб перевірити знання того чи іншого граматичного матеріалу.

Наступна гра. Учні один за одним називають (або записують на дошці) слова з ненаголошеними голосними, з подвоєнням (можна, щоб один називав слова з подвоєнням внаслідок збігу, інший — внаслідок подовження), слова на правопис префіксів тощо. Виграє той, хто більше запише слів. Учні складають ланцюжок слів, щоб перевірити, як вони засвоїли належність іменників до відмін. I відміна. *Мрія — яма — акація — яблуня-ялинка — Америка...* II відміна. *Кім — товар — розум — молот —*

танк — килим — м'яч... Хто помилився, розповідає правило і наводить приклади [396, с.13]. Ефективним прийомом, який використовується у навчанні мови, є і наступна гра. На кожен ряд кладеться аркуш паперу. Який ряд учнів напише за визначений час (кілька хвилин) найбільше слів на певне правило, той виграє. Замість слів можна складати речення. Слова чи речення, в яких допущена помилка, не зараховуються.

Деякі граматичні правила можна формулювати у вигляді казки. Стомленим п'ятикласникам вчителька розповідала, наприклад, казки, настрої від яких піднімався, і правило досить міцно засвоювалося.

Наведемо зразок такої казки.

Колір і Відтінок.

Прикметник мав двох синів — Колір і Відтінок.

Колір з Відтінком часто сперечалися, хто з них має більше значення для Прикметника.

— *Ти тільки мій відтінок, — говорив зневажливо Колір.*

— *Ти без мене нічого не вартий.*

— *Он як! — ображався Відтінок. — А який би ти був нецікавий без мене, одноманітний. А одноманітне, як відомо, швидко надокучає. Я ж надаю тобі ніжності і яскравості, роблю тебе виразним і привабливим. Вслухайся, як прекрасно звучить: яскраво-червоний, сніжно-білий, ніжно-голубий!*

— *Що твоя ніжність! — хотів продовжувати суперечку Колір, та тут з'явився Прикметник.*

Бачачи, що помирити їх всеодно не поцастить, він роз'єднав їх ризкою, але невеличкою, все-таки брати повинні бути близько один від одного.

М'який знак і Шиплячі.

М'який знак часто похвалявся:

— *Я такий м'який, такий добрий. Зі мною всім приємно і радісно. Буває, стоїть приголосна така тверда і сердита, а варто мені стати поряд, як вона зразу й зм'якшується.*

— *Чуши, хвалько! — зашипіли Шиплячі. — М'який! Добрий! Та ти навіть жодного звука передати не можеш. Ти всього-на-всього знак! Шиплячі зневажливо зашипіли знову.*

— *Краще не передавати жодного звука, ніж так шипіти, як оце ви! Злючки — колючки, — вигукнув з обуренням М'який знак і з того часу ніколи більше не ставав після шиплячих [396, с.15].*

Досвід показує, що урізноманітнення методів опитування та подачі нового матеріалу, проведення різного роду ігор і змагань викликають в учнів інтерес і сприяють кращому засвоєнню виучуваного.

У навчально-виховному процесі рідних шкіл та шкіл українознавства США, Канади, Великобританії та Австралії в 60-ті рр. і наступні десятиліття широкого розповсюдження набуло використання наочності, що сприяло успішному засвоєнню знань, набуванню умінь і навичок. Унаочнення здійснюється на різних заняттях, у різних формах, які залежать від специфіки навчального предмету.

На заняттях з української мови найбільшого поширення набули різні текстові таблиці, схеми, плакати.

Щодо прийомів застосування їх, то варто відразу ж зауважити, що досвід багатьох педагогів та наслідки експериментів українських психологів говорять про те, що просте «показування» наочних посібників на заняттях з мови (як це ще, на жаль, буває в роботі деяких учителів), без проведення певної роботи з ними не дає належного ефекту, а іноді навіть завдає шкоди. І навпаки, серйозний аналіз таблиці чи схеми за темою лекції, зіставлення та порівняння різних наочних посібників між собою, з текстом підручника, складання схем та текстових таблиць самими учнями позитивно впливають не тільки на міцність і свідомість знань, а й на загальний розумовий розвиток школярів.

Як зазначає Л.Нечепоренко, зіставлення певних граматичних понять, правил, закономірностей чи різних джерел знань про одне й теж явище вимагає мисленого виділення основних і другорядних ознак кожного з них. Послідовно виділяючи ці ознаки та властивості одну за одною і встановлюючи, як кожна з них представлена в явищах чи джерелах, що порівнюються, чим вони схожі та відмінні, учні проводять аналіз тих явищ граматики або тих джерел знань, з яких вони черпають знання про них. Та цим процес зіставлення ще не вичерпується. Діти встановлюють і певні відношення між порівнюваними властивостями явищ. Значить, зіставлення та порівняння є разом з тим і синтетичною операцією [322, с.1].

Схеми й таблиці відіграють у навчанні неабияку роль. Проте без спеціального опрацювання наочні посібники не завжди можуть викликати в учнів потрібну активність розумової діяльності. До того ж надмірне захоплення текстовими таблицями та схемами не

виправдовує себе. Але застосування їх для засвоєння найбільш складних питань орфографії, морфології та синтаксису вкрай потрібне. Для підтвердження висловленого Л.Нечепоренко пропонує розглянути деякі конкретні приклади. Частини мови засвоюються успішніше тоді, коли їх зіставляють і порівнюють із раніше вивченими. Так, пояснюючи значення прикметника, доцільно застосувати таблицю, за якою можна провести зіставлення з уже вивченою частиною мови — іменником.

Іменники

зелень
дерево
гори
кисень
повітря
космос

Прикметники

зелений гай
дерев'яна скриня
гірські рослини
кисневий балон
повітряна флота
космічний корабель

Учні під керівництвом учителя встановлюють характерні ознаки іменника та прикметника і доходять до висновку, що іменник і прикметник — це частини мови, але іменник є назвою предмета, а прикметник — називає його ознаки [322, с.2].

Учитель пропонує дітям поширити цю таблицю своїми прикладами і скласти речення з наведеними в ній словами-іменниками і словами-прикметниками. Записуючи речення в дві колонки, діти продовжують зіставляти усно прикметники з іменниками, що теж закріплює вміння визначити точно прикметники за їхніми основними ознаками.

Опрацьовуючи якісні, відносні та присвійні прикметники, доречно під час вибіркового диктанту провести складання учнями текстової таблиці.

Із диктованого тексту учні виписують пари слів (якісні, відносні й присвійні прикметники з означуваними іменниками) і розміщують їх у відповідних рубриках (графах). Потім таблицю доповнюють прикладами з вірша, який вони вивчали напам'ять. Коли в кожній рубриці буде записано по 6-8 прикладів, учитель пропонує порівняти їх між собою (по горизонталі, звичайно), вказати в них на спільні та відмінні риси.

За переконаннями Л.Нечепоренко, така робота захоплює учнів і позитивно впливає на міцність і повноту знань.

Зіставлення, на її думку, можна застосувати й під час опрацювання синтаксису.

Щоб діти краще зрозуміли роль означення в мові, доцільно порівняти два тексти, подані для зручності у вигляді таблиці.

| | |
|--|--|
| ...ідуть дощі. Холодні осінні тумани клубочаться угорі і спускають на землю мокрі коси. | ... ідуть дощі. Тумани клубочаться угорі і спускають на землю коси. |
| Плачуть голі дерева, плачуть стріхи, солом'яні стріхи, вмивається дрібними сльозами убога земля і не знає, коли усміхнеться. | Плачуть дерева, плачуть стріхи, вмивається сльозами земля і не знає, коли усміхнеться. |

Аналізуючи тексти обох колонок, учні усвідомлюють, що предмет думки в реченнях лівої колонки і правої — той самий. Та враження вони справляють різне. У першому випадку за допомогою означень створюється сумна картина безпросвітньої пізньої осені, що наводить тугу. У тексті ж правої колонки просто констатують факти, без емоційного забарвлення.

Порівнявши два тексти, учні переконуються, що означення роблять мову виразнішою, яскравішою. Вживання означень допомагає викликати в читача чи слухача певні переживання, певний настрій [322, с.2-3].

Вважаємо, що таке спостереження допоможе учням сприймати матеріал з цікавістю і більш активно. Значний ефект дає також зіставлення готових схематичних наочних посібників із текстом підручника.

Порівнюючи, наприклад, таблицю чи схему з текстом підручника, учні встановлювали, що є спільного і відмінного в тексті й таблиці і пояснювали переваги та недоліки кожного із цих джерел.

Під час такої роботи максимально активізуються пізнавальні сили й здібності учнів: вони уважно стежили й зіставляли таблицю та текст підручника, пригадували все засвоєне, намагалися не пропустити жодної деталі, спільного та відмінного, по кілька разів перечитуючи текст підручника та переглядаючи зміст таблиці. Внаслідок цього учні здійснювали ряд мислительних операцій (аналіз й синтез, абстрагування й конкретизація, узагальнення тощо), які сприяли міцному й усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу.

Одне із занять з української мови, на якому здійснювалося порівняння таблиці з текстом підручника, проведено так: У двох

класах опрацювали тему «Правопис частки НЕ з дієприкметниками». В одному, експериментальному класі таблицю порівнювано з підручником, а в іншому – ні. Решта видів роботи і методичні прийоми були однаковими для обох класів.

ПРАВОПИС ЧАСТКИ «НЕ» З ДІЄПРИКМЕТНИКАМИ

Разом

1. Нерозвідані космічні простори здавна цікавили людей.
2. Непрочитана книга лежала на бюрку.

Окремо

1. Не розвідані ніким космічні простори цікавили людей.
2. Книга була не прочитана, а лише переглянута.

Проаналізувавши структуру і зміст таблиці, учні опрацювали (прочитали й розібрали) визначення підручника, потім учитель поставив перед ними завдання: знайти спільне та відмінне у тексті підручника і в таблиці, пояснити, в чому різняться, які переваги має підручник і які — таблиця.

Учні, перечитуючи текст підручника і таблиці, відповідали, що у таблиці і підручнику йдеться про правопис частки «не» з дієприкметником. І далі називали всі випадки написання її разом та окремо. Але в підручнику все написано підряд, а в таблиці контрольні моменти виділені червоною фарбою. Після таблиці легше запам'ятати всі випадки правопису, але у підручнику наведено більше прикладів. Результати контрольної роботи доводять, що прийом зіставлення таблиці чи схеми з текстом підручника позитивно впливає на свідомість, міцність і повноту знань учнів.

Дослідженням встановлено, що у розвитку лінгводидактики українські вчені та педагоги-практики 60 – 80-х рр. основну увагу зосереджували на пошуку ефективних методів, прийомів і засобів навчання української мови (уже як другої) з урахуванням досягнень тогочасної світової педагогічної науки, а також здобутків педагогів тих країн, де відбувався процес навчання української мови. Завдяки цьому в тогочасній діаспорній педагогічній пресі («Учительське слово», «Рідна школа», «Український учитель в Канаді», «Рідношкільник», «Життя і школа» та ін.) з'являлися публікації як теоретичного характеру («Про методику викладання української мови в початковій школі», «Подання нового матеріалу», «Навчання

мови» та ін.), так і практичного («Засоби до розбудження думки учнів на лекціях мови», «Загальні відомості про складне речення», «Навчання мови на нижчому ступні», «Навчання української мови і літератури», «Вивчення числівників у 6 класі», «Як позбутися діалектного наголосу?», «Як найлегше й найшвидше вивчити азбуку в школі?» та ін.), які загалом об'єктивно висвітлювали досягнення педагогів українського рідномовного шкільництва в галузі теорії і практики навчання української мови в діаспорі, а також привертали увагу педагогічної громадськості української діаспори до тих методичних проблем, які ще чекають свого вирішення. У цей же період виходить окремим виданням «Нарис методики викладання української мови» Б.Шкандрія (1961, Лондон) – перший такого роду навчальний посібник в українському зарубіжжі, в якому досить ґрунтовно, з урахуванням найновіших досягнень тогочасної психолого-педагогічної науки розкрито теоретичні засади навчання української мови і шляхи їх реалізації в полілінгвальному середовищі. Цінність цього видання насамперед у тому, що автор розглядає процес навчання мови як цілісний, в якому «учитель початкової школи повинен навчити дітей свідомо, правильно, швидко і виразно читати, грамотно писати, правильно викладати думки усно і на письмі» [614, с.1].

При цьому він наголошує: «Щоб дати дітям міцні і систематизовані знання, учитель повинен сам досконало знати українську мову, граматику, історію мови, літературу і теорію літератури», тобто йдеться про те, що «глибоке знання учителем мови, педагогіки, психології і методики є вирішальними у справі навчання і виховання дітей у школі» [614, с.1].

У посібнику конспективно, як зазначає сам автор, висвітлено методи навчання грамоти, методику навчання в 1-му класі (добукварний та букварний періоди), методику читання, методику навчання грамоти, методику праці над усним і письмовим розвитком дитини [додаток 3]. Аналіз змісту посібника, а він насичений ґрунтовними методичними розробками занять і рекомендаціями щодо їх проведення, засвідчує, що він є, до певної міри, узагальненням досягнень української лінгводидактики в діаспорі 50-60-х рр. минулого століття і водночас тим надбанням, що стало основою подальшого розвитку української лінгводидактики не тільки у Великобританії, а й у всій західній українській діаспорі. Підтвердженням цього вважаємо значно

збагачене й удосконалене видання єдиного і на сьогодні в українській діаспорі навчального посібника з методики викладання української мови в 1970р.[615]. Слід зазначити, що в ньому використані матеріали вітчизняних лінгводидактів Г.Чуйка та І.Гавелі («Методика викладання української мови в початковій школі», Київ, 1955).

Необхідно наголосити, що в наступні десятиліття пошуки діаспорних лінгводидактів у галузі методики рідної мови знову зосередилися навколо проблеми початкового етапу навчання української мови у системі рідномовного шкільництва. Зумовлено це тим, що асиміляційні процеси в цей час різко скоротили кількість носіїв української мови в діаспорі. У переважній більшості молодих українців шкільного віку не було бажання вивчати українську мову, а чимало з них, як уже зазначалося, взагалі зрікалися своїх хресних імен, прізвищ, приховували свою етнічну належність. Та все ж організатори рідномовного шкільництва і в таких умовах, враховуючи досвід учителів державних шкіл у галузі мовної освіти, наполегливо вишукували методи і прийоми, які б зацікавили підростаючі покоління зарубіжних українців вивченням української мови і у такий спосіб дали їм можливість освоїти духовні скарби своєї прабатьківщини. У цьому багатомірному процесі акцент, як раніше, ставився на усне оволодіння українською мовою. До того ж саме на це орієнтували вчителів рідних шкіл і шкіл українознавства програми з української мови, затверджені СКВОР у 1970р. У них, зокрема, вказувалося, що:

- Після закінчення першого року навчання діти повинні позбутися всіх вад мовлення та намагатися говорити правильно.
- Після закінчення 4-го року навчання діти повинні читати плавно, розуміти зміст прочитаного та переказувати текст, а також у доступній формі, своїми словами передавати прочитане.

Вимоги ці, як зазначали вчителі-практики, на той час були уже занадто високі, тому що до рідної школи приходили діти, які часто не знали жодного українського слова, оскільки в багатьох сім'ях не вживають української мови, або такі, що дещо розуміли, але не мали належного лексичного запасу і мовної практики (у той час як з англійських сімей до англійської школи приходили діти, в

лексичному запасі яких було щонайменше 2500 слів). Звичайно, в таких обставинах забезпечити англомовним дітям українського походження належний рівень володіння українською мовою було надзвичайно складно. Це підтверджують зокрема й дані, які наводить Х.Дусановська, характеризуючи учнів першого класу рідної школи. За рівнем володіння мовою вона поділила їх на такі категорії:

1. учні, які дуже добре говорять по-українському – 10%;
2. учні, які добре говорять по-українському – 10%;
3. учні, які розуміють, але говорять слабо – 40%;
4. учні, які розуміють, але не говорять – 30%;
5. учні, які дуже мало розуміють українську мову – 10% [142, с.9].

На особливу увагу заслуговує аналіз рівня мовної культури учнів. Так, за його результатами, у першій категорії є багато дітей, які розмовляють діалектом або вживають англійські слова, «вивчені від батьків», як наприклад: «Я ся спізнив, бо тато не міг застартувати гару». «Оден ковтик /плащ/ має штири гудзіки, а другий п'єть». Окремі діти говорять здрібнілою мовою: «Чи я можу питочки водички?» або «Мамця дала мені їсточки». Є також діти, які не можуть вимовити звуки «Ч», «Ш», «Щ», а кажуть «Ц», «Сь» «ОЦ». Багато учнів не вимовляють «Х», а кажуть «Г».

Крім неточностей у вимові, діти допускають помилки в закінченні слів, вживаючи весь час називний відмінок або плутають роди: «Моя братчик забув його книжка». Учні, які входять до останніх двох категорій, бояться говорити, тому що вони просто не знають слів, або, якщо знають, то не вміють їх правильно вимовити [142, с.9].

Зазначимо, що ситуація, описана Х.Дусановською, типова для рідномовного шкільництва в українській діаспорі 70-80-х рр. минулого століття. Педагог цілком справедливо стверджує, що з дітьми, які мають різний рівень знань дуже важко працювати за однією програмою. Для кожної групи учнів потрібна своя програма, метою якої має бути виправлення помилок учнів, які часто повторюються, виявлення труднощів у мові та вимові. Учителю мусить знати, скільки кожна дитина спроможна сприймати, також повинен розуміти, що не всі учні сприймають навчальний матеріал з однаковою швидкістю. Часто учні, які слабше говорять по-українському, швидко вивчають букви й краще пишуть і читають, ніж ті, які говорять дуже добре. Тому вчитель повинен бути готовий

до роботи з учнями різного рівня знань української мови. Саме через це, на її думку, у першому класі слід звертати увагу на розвиток усної розмовної мови учнів. А читання і письмо є засобами для подальшого мовленнєвого розвитку. З метою збагачення словникового запасу учнів слід на уроці якомога більше вживати нових слів, повторювати та засвоювати їх із школярами. Не менш важливим у цьому плані є створення ситуації успіху через ігри, загадки, забавки, що стимулює учнів до вивчення українських слів, вільного спілкування українською мовою.

Наводимо для прикладу використання запропонованої методики під час вивчення теми «Числа 11 – 20».

Мета лекції: Навчити учнів пізнавати кожне число і правильно його вимовляти

Хід роботи: Учителю показує по одному числу на картках, запитаючи: «Може хтось знає, яке це число?» Кожне число вчитель повторює 3-4 рази, учні повторюють за ним, дивлячись на картку з числом. Потім кожна дитина одержує одну картку з числом і сідає в коло, тримаючи картку перед собою, щоб усі бачили. Гра починається з того, що вчитель запитує: «Хто має число 11?». Учень, який має картку з тим числом, відповідає: «Я маю число 11», далі запитує про інше число: «Хто має число 18?» і т.д. Коли вже всі числа названі, учні обмінюються картками і грають далі. Гра закінчується, коли вчитель, перебиваючи, запитує за числом, яке давно не називалося, і відтак збирає картки. Цю гру можна проводити на різні теми – як наприклад: числа 1 – 100, кольори, дні тижня, місяці, члени родини, шкільне знаряддя, пори року, частини тіла, звірі, рослини, дерева, харчі, овочі, городина і т.п. [142, с.10].

У цій грі діти також вивчають знахідний відмінок нових слів, тобто поглиблюють і закріплюють свої знання з граматики української мови.

Як засвідчує аналіз, педагоги діаспори у процесі навчання української мови зважають на те, що у різних обставинах вживаються різні варіанти мовлення. На вибір стилю мовлення впливає те, якої відповіді (чи реакції) від вас очікують. Діти ефективно використовують свої знання мови тоді, коли пристосовують їх до тих цілей, що вони задумали, до теми або предмету обговорення та до тої аудиторії, що їх слухає або читає. Дуже важливе значення мають і обставини, в яких відбувається спілкування. Тим, що має бути сказане чи написане, керують

загальноприйнятї норми та умовності. Щоб учні отримали теоретичні знання, досконало оволоділи розмовною українською мовою, навчання повинно бути систематичним, послїдовним, цікавим і, головне, забезпечувати кінцевий результат. Адже згідно сучасних підходів «вивчення мови вимагає вироблення і розвитку 4-х складових елементів: слухання і читання (з метою використання знань і думок інших людей), бесїди і письма (спроби вираження своїх думок і почуттів)» [52,с.31].

Реалізувати їх в умовах іншомовного оточення, де всі спілкуються державною / офіційною мовою, справа надзвичайно складна. І все ж українські вчителі-патріоти загалом справляються з нею, хоч неоднаково на всіх рівнях.

Отже, аналіз педагогічного досвіду засвідчує, що в оволодінні мовою, у формуванні та вдосконаленні мовленнєвої культури зарубіжних українців важливу роль відіграють відповідні програми, підручники та посібники, ефективні форми, методи, засоби і прийоми проведення навчального процесу. Вони перебувають у постійному розвитку і вдосконалюються з урахуванням набутого досвіду та здобутків педагогічної науки.

3.4. Еволюція кадрового забезпечення рідномовної освіти українців у західній діаспорі

Формування українського шкільництва в діаспорі як провідного чинника збереження й розвитку рідної мови та етнокультурної самобутності українців проходило у складних умовах. У великій мірі результати його діяльності залежали від наявності кваліфікованих педагогічних кадрів, спроможних забезпечити національну освіту й виховання дітей та молоді в іншомовному середовищі країн проживання.

Проблема педагогічних кадрів постійно хвилювала зарубіжних українців, оскільки була серйозною перешкодою у розвитку їх освіти. За даними дослідників, у США в перший період імміграції вчителями рідних шкіл працювали дякоучителі, які приїхали з Галичини і в 1913р. заснували у Філадельфії «Товариство руських греко-каголицьких дякоучителів в Америці» для координації своєї діяльності та розбудови рідномовного шкільництва. До Канади на початку двадцятого століття приїхали лише чотири емігранти з педагогічною освітою – Кирило Геник, Іван Негрич, Іван Бодруг і

Василь Ціхоцький. Проте й вони не повністю присвячували себе тільки вчительській праці, бо займалися багатьма іншими громадськими справами. Зазначимо, що з такими ж проблемами на початку 1950-х рр. зустрілися українські іммігранти і в Австралії, Великобританії та інших країнах свого поселення, однак вирішували їх уже апробованими шляхами. Факти ж засвідчують, що українські поселенці, наприклад у Канаді, вже на початку минулого століття вимагали від уряду провінції Манітоба для державних шкіл, які відкривалися в місцях їх компактного проживання, тільки українського або, в крайньому разі, двомовного вчителя. Траплялося навіть, що вони не виконували рішення департаменту освіти, коли той прислав до двомовної школи вчителя, який володів лише англійською мовою.

Щоб задовольнити вимоги українських поселенців щодо педагогічних кадрів, уряд Манітоби в 1905 р. відкрив у Вінніпегу Нормальну школу для підготовки учителів початкових шкіл в українських і польських околицях. Вона отримала офіційну назву «Рутеніан Труїнінг Скул», однак іммігранти назвали її «Руська вчительська семінарія» [11, с.208-209].

Директором семінарії призначено англійця Джеймса Крессі, учителем нижчих класів став англієць А.Чистолм, а викладачем українознавчих дисциплін Яків Макогін, який закінчив гімназію ще у Чернівцях.

Згідно з урядовим рішенням, до Руської семінарії приймали синів фермерів (адже кадри готувалися саме для сільських районів) віком від 18 до 22 років, які закінчили державну школу, знали англійську мову і мали добрі рекомендації від шкільних рад та місцевої громади. Відбір на навчання проводив департамент освіти. На перший курс у 1905 р. зараховано 22 студенти, а до його закінчення було прийнято ще 17 юнаків [663, с.90].

У семінарії студенти вивчали такі предмети, як англійська мова, історія Канади, історія Великобританії, математика, література, географія, ботаніка, природознавство, книгознавство, мистецтво, музика, а з українознавчих, позаяк готувалися для двомовних шкіл, – українську мову та українську літературу. Крім того, вони слухали в Нормальній школі англійською мовою педагогіку, психологію, методики викладання конкретних дисциплін.

Навчальний рік у семінарії закінчувався екзаменами. Випускники її одержували вчительські сертифікати III класу, які,

підкреслимо, не давали можливості працювати в середніх державних школах. Через це переважна більшість випускників Руської семінарії, попрацювавши деякий час учителями двомовних шкіл, здобувала іншу професійну освіту і ставала адвокатами, інженерами, лікарями, агрономами і т.д., що постійно створювало проблеми в діяльності українсько-англійського шкільництва.

У 1906 р. семінарію закінчили 14 двомовних учителів. Високу оцінку дали їм нащадки українських піонерів: «Були це люди щирі, з повною енергією і посвятою до праці, яку взяли на себе добровільно, розуміючи всі труднощі, які їх чекали. Вони понесли між народ не лише набуте в Канаді знання, до якого зобов'язував їх фах. Вони понесли і ті цінності свого рідного народу, привезені з рідного краю, та заціплювали ними молоді душі українських діточок» [386, с.90].

Звітуючи про діяльність перших випускників Руської учительської семінарії, шкільний організатор І.Бадерський зауважив, що українці належно оцінюють заходи уряду щодо розвитку двомовної освіти й підготовки учителів; вони не заперечують проти вивішування канадського національного прапора на шкільних подвір'ях під час навчального дня, а, навпаки, гордяться своєю громадянською належністю до Канади [664, с.62-63].

Наступного, 1907 р. відбувся другий випуск двомовних учителів. Ряди національно свідомої української інтелігенції поповнили ще 14 фахівців [665, с.62]. Визначаючи їх роль у житті етнічної меншини, М.Боровик згодом писав, що ці українські вчителі-піонери понесли освіту між українську дітвору й молодь і культурну роботу між українське населення у Канаді. Багато випускників цієї школи виявили себе згодом не тільки як добрі педагоги, але також і як здібні громадські діячі. Як на теперішні вимоги, вони не мали повних кваліфікацій, але в них був місіонерський дух, любов до свого народу і запал до праці. Ці вчителі вже 1907 р. провели перший учительський з'їзд у Вінніпегу і створили «Українську вчительську організацію» [31, с.65]. Уряди провінцій Саскачеван та Альберта, побачивши успіхи в Манітобі, також організували підготовку двомовних учителів. У Ріджайні (провінція Саскачеван) 1909 р. було відкрито подібну школу, т. зв. «School for Foreigners». В Альберті таку школу засновано у Вегривел 1913 р., а підручники для навчання української мови створив Петро Зварич.

Треба зазначити, що цей крок уряду – відкриття семінарії – приніс і для Канади подвійну користь. «Він улекшив навчання чужомовної дітвори урядової мови. Він дав спромогу і самим учителям кинутись до вищих студій та здобути для себе вищі фахові становища, якими могли підняти вище інтелектуальний рівень серед народу, з якого вони вийшли, та стати до помочі й канадійській державі у її практичній розбудові та колонізації чужомовними поселенцями, яких найбільше утруднювало незнання мови» [386, с.90].

Студенти Руської учительської семінарії ще під час навчання брали активну участь у діяльності культурно-просвітницьких організацій і установ, політичних партій. Шовіністично налаштовані канадці, яким не подобалась громадська активність українців, почали вимагати від уряду закриття двомовної семінарії. Але департамент освіти, добре розуміючи, яку реакцію в середовищі української спільноти може викликати така акція, рекомендує урядові перевести учительську семінарію з столиці провінції в інше місто. Уряд позитивно сприйняв цю пропозицію і вже новий 1907-1908 навчальний рік студенти Руської учительської семінарії розпочинали в містечку Брендоні, де в цей час проживало понад 600 українців. Викладачем українознавчих дисциплін став Тарас Ферлей [386, с.89].

Головна мета семінарії, яку вихованці назвали «бурсою», залишалася та ж: дати студентам глибокі знання англійської мови та методики навчання у двомовній школі. Виконання навчального плану вимагало від семінаристів напруженої праці. Вони щоденно віддавали навчальній роботі в аудиторіях 6,5 годин, самостійна робота займала 3 години. У суботу на навчання відводилось тільки 3 години класних занять. Завдання курсів, що читаються в семінарії, – забезпечити майбутніх учителів початкової школи науковими знаннями з предметів, які вони викладатимуть своїм учням. Оскільки вчителі початкової ланки освіти викладають усі предмети в одному класі, то навчальні програми для них характеризуються більше широтою інформації, ніж глибиною. Обов'язковими є такі курси: розвиток дітей і (або) підлітків, динаміка взаємин учителя та учнів, освіта дітей з особливими потребами, теорія навчання, методика викладання різних предметів. Крім того, студенти мають можливість вибирати окремі професійні курси, які, на їхню думку, сприяють самовдосконаленню, розвивають особисті нахили та інтереси,

зкладають пізнавальне підґрунтя для подальшого навчання.

Руська учительська семінарія мала в Брендоні базову школу, де студенти проходили педагогічну практику: проводили один або два пробні уроки з різних дисциплін. Однак, як засвідчив досвід роботи випускників семінарії, цього було замало, і тому методичними навичками молоді вчителі оволодівали вже у процесі професійної діяльності, що, зауважимо, негативно позначалося на результатах їх праці й авторитеті як серед учнів, так і серед їх батьків. Але департамент освіти не робив нічого, аби внести корективи в навчальний план, де третину всього часу займало вивчення англійської мови, бо це, зрештою, і було головним завданням семінарії. І все ж у звіті за 1910р. директор семінарії Д.Крессі зауважував, що трирічний термін навчання недостатній для того, аби передати майбутнім учителям повне знання англійської мови. Хоч він і був англійцем, проте щиро переймався успіхами студентів. Так, у звіті за 1911 р. директор пише, що два його випускники отримали нагороди від англомовної учительської семінарії (Нормальної школи), де вивчали методичні дисципліни. Д.Крессі наголошує на тому, що між студентами обох семінарій існує тісна співпраця, підготовка цих учителів допоможе об'єднати канадців різного походження в одну націю. Водночас він вважає, що освіта в семінарії повинна бути всебічною, сприяти моральному й фізичному розвитку студентів і робити з українців добрих британців [666, с.124-125]. Як бачимо, мета діяльності вчительської семінарії була єдиною: виховувати зі студентів вірних громадян Канади, а за їх допомогою – уже як учителів – у такому ж дусі впливати на решту поселенців, у першу чергу, учнівську молодь.

Хоч Руська учительська семінарія в 1912-1913 навчальному році працювала в складі англомовної Нормальної школи, директор останньої все ж похвалив українців за знання англійської мови і сумлінне ставлення до навчання. А Д.Крессі справедливо зазначив, що якби не вони, то сотні канадських українців залишилися б без освіти. Щоб зацікавити молодь учительською працею, він пропонує будувати для вчителів будинки поблизу шкіл, підвищити їм заробітну плату та створити для них пенсійний фонд [668, с.142].

Проте із приходом у 1916 р. до влади ліберальної партії двомовна шкільна система була скасована. Закрито також Брендонську Руську учительську семінарію. Її студентів – тих, що не завершили навчання, за бажанням переведено до англомовної

Нормальної школи. І все ж переоцінити її роль у розвитку освіти українців у Канаді, у формуванні їх як етнічної спільноти просто неможливо. Це була справжня кузня педагогів-патріотів, високоідейних українців, які самовіддано працювали на різних ділянках громадського життя української спільноти, виборювали їй повагу і авторитет серед громадян Канади. Адже «двомовні вчителі не тільки вчили молодих поселенців державної мови Канади, викладали історію цієї великих можливостей країни та впоювали в учнів англо-саксонські принципи демократичного правління, намагаючись додати до них вартості свого народу: поняття свободи, соціальної справедливості, підпорядкування індивідуальних інтересів вищим цілям загалу, праці для піднесення добробуту «меншого брата», змагання за поступ та щастя цілого народу. Робили вони все це з відповідальністю за долю народу в новій країні, що шукала шляхів у майбутнє» [283, с. 140].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що перші випускники Руської учительської семінарії мали високу національну та громадянську свідомість, виявляли щире піклування про розвиток освіти і культури поселенців і, що найважливіше, ставили на перше місце не особисті вигоди чи інтереси, а благо народу. Їх подвижницька праця стала своєрідним містком між етнічною громадою та її оточенням, допомагала їй поступово й органічно інтегруватись у канадське суспільство, зберігаючи у той же час свою етнічну самобутність, але, на жаль, не завжди мову як її найважливішу ознаку.

Вважаємо за доцільне навести висловлювання відомого канадського вченого М.Марунчака, який так оцінює діяльність учителів-піонерів (або «ідеалістів», як він їх називає): «Вони не тільки були вчителями в своїх школах. Вони були вчителями й культурно-освітніми діячами цілих околиць, де вони працювали. Вони дали хребет суспільно-культурному життю українців Канади, і стали передовою силою, яка стала показувати спільноті шляхи на майбутнє» [283, с.269]. Дальший розвиток подій підтвердив справедливість і слушність цієї високої оцінки. Адже у 20-30-ті рр. більшість цих перших учителів продовжила своє навчання і здобула право викладати в середніх школах. Водночас вони намагалися у мішаних шкільних округах, де проживала більшість українців, зайняти місце вчителя чи перебрати в свої руки шкільну управу, щоб дати можливість українським дітям у післяурочний час вивчати

рідну мову і спілкуватися нею в освітньому просторі державної школи, хоча це категорично заборонялося законом про скасування двомовного навчання. І все ж учителів українського походження, які могли виконувати цю місію, бракувало. За спогадами одного з перших випускників Руської учительської семінарії у Вінніпегу Ф.Гаврилюка, в 1936р. вже було на посадах у Манітобі 205 учителів і учительок, у Саскачевані – 253, в Альберті – 280, разом 738. Кандидатів на учителів у нормальних школах у трьох провінціях у тім році було 136. Це значний ріст, який пропорціонально збільшувався щороку[89, с.111]. Однак рідномовне шкільництво через складні умови праці вчителів, а через це – їх плінність постійно відчувало потребу в кваліфікованих педагогічних кадрах з високою національною свідомістю, готовністю до жертвовної самовідданої праці.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що в перші десятиліття діяльність рідних шкіл у Канаді забезпечували, в основному, двомовні учителі-українці, які працювали в державних школах і зголошувалися вести навчання в рідних школах, а також іммігранти, що мали педагогічну освіту або досвід учительської праці. Але, як згадує Г.Мигаль, «почавши від 1919 р., навчання в школі провадили кваліфіковані вчителі, що приїжджали з рідного краю. Це були бувші вояки армії УНР, а також учителі із західних українських земель, що їх польське колесо так званої редуції вчителів у першу чергу викидало з праці. Тільки як виняток, коли не було кваліфікованого вчителя, учителювали місцеві люди з більшим чи меншим знанням педагогічної справи» [304, с.39].

Наголосимо при цьому, що праця вчителя в рідній школі була нелегкою. Адже, крім викладання українознавчих дисциплін, він повинен був уміти грати на музичних інструментах, співати, диригувати, щоб, організувавши хорівий, драматичний та танцювальний гуртки, залучати дітей до школи і давати їм національне виховання. А плата за таку відповідальну і напружену працю була невисокою і не завше задовольняла вчителів. Ось що писав з цього приводу канадський педагог М.Кумка: «Не в кожній школі і не кожний учитель одержує однакову платню. Це залежить від числа дітей, від кількості годин науки, від хисту вчителя. Більше дітей — більше праці. Коли учитель веде науку щодня і працює лише в школі, то річ ясна, його платня повинна бути така, щоби міг вижити. Учитель, що веде школу, уладжує з дітьми

вистави і концерти, крім того працює в товаристві, веде старших, — повинен діставати відповідну нагороду. Є й такі учителі, що вдень мають інше, постійне заняття, а вечорами працюють у школі. Тому учителів і висоту платні поділяють на три групи:

1) Учитель, що вчить дітей читати, писати, співу, руханки, гри на музичних інструментах, уладжує шкільні вечори, працює в товаристві, — дістає платню від 80 до 100 доларів на місяць.

2) Учитель, що працює лише в школі, веде науку кожного дня, уладжує шкільні виступи і свою працю зводить лише до ведення школи, одержує платню від 50 до 75 доларів на місяць.

3) Учитель, що вдень має інше заняття, а в школі працює 2 або 3 рази на тиждень вечорами, вчить дітей лише читати і писати, — одержує від 25 до 40 доларів на місяць» [253, с.66].

Необхідно зазначити, що вчитель рідної школи був залежним ще й від батьків дітей та майже кожного члена установи, в якій працював. Члени товариств вважали часто своїм обов'язком і навіть привілеєм устрявати в суто фахову діяльність педагога, давати йому свої настанови, які здебільшого суперечили науковим засадам. Не було нікого, хто б ті справи організовував та контролював.

Зрештою, й серед учителів траплялись особи, які несумлінно ставились до праці з українськими дітьми. А відомо ж, що навчально-виховна праця вимагає плановості та послідовності. Ці нездорові прояви, чи то з одного, чи з іншого боку, нерідко формували нестерпні відносини між учителями і батьками чи членами товариства, що, зрештою, змушувало вчителів залишати дану установу й переходити до іншої подібної установи чи зовсім на іншу працю [304, с.47-48].

Через відсутність в українській спільноті добре підготовлених педагогів до рідних шкіл досить часто потрапляли люди випадкові, нетерпеливі, які знеохочують дітей навчатися рідномовним предметам. І хоч українськими школами у Канаді в цей час керували інститути, головно інститут ім. Петра Могили в Саскатуні, а його ректор Юліан Стечишин пильно дбав, щоб в українських околицях були українські вчителі, «все ж таки лишалась поважна частина околиць у кожній провінції, де не було українських учителів, і така місцевість давала собі раду так, як уміла і могла. Такий стан часто використовували люди без знання і підготовки, зголошувались як учителі до української школи, їх наймали, а вони, не розуміючи душі канадійської дитини, ані її труднощів у навчанні,

заводили таку «дисципліну», що діти втікали зі школи вікнами, коли дверима було неможливо. За місяць-два українська школа опорожнювалася і діти набирали такої відрази до рідної школи і її учителів, що минали їх десятою вулицею» [231, с.58].

Правда, організатори рідних шкіл прагнули якомога швидше позбутися подібних учителів, а це призводило нерідко до перерви (іноді на 3-5, а то й на 10-12 місяців) у роботі рідної школи в тій чи іншій місцевості, породжувало плинність педагогічних кадрів, що загалом негативно впливало на стан і перспективи розвитку рідномовного шкільництва. На це негативне явище звертали увагу й самі педагоги. Г.Мигаль, зокрема, писав: «Часта зміна вчителів у школі не могла корисно відбиватись на цілому процесі навчання й виховання шкільної дітвори. Кожний з учителів вносив до школи свої окремі методичні прийоми та свій підхід до виховання. Правда, це можна б уважати позитивним, але лише при умові, що цей індивідуальний підхід не розходився із загальноприйнятими педагогічно-дидактичними засадами. Одночасно кожний вчитель запроваджував свій окремий навчально-виховний режим.

Уся ця калейдоскопічна зміна від'ємно впливала на дітей, а вони ж – це незвичайно вразливий та чутливий інструмент» [304, с.48]. Подібна ситуація з педагогічними кадрами українських рідних шкіл у різні часи складалася в багатьох регіонах степових провінцій Канади, де в 20-60-х рр. минулого століття компактно проживала переважна більшість канадських українців.

А взагалі-то в досліджуваній період у Канаді працювали дві категорії українських учителів. За твердженнями М.Марунчака, першу склали педагоги публічних шкіл, які володіли українською мовою, та, крім щоденної своєї фахової праці в державній школі, додатково вчили дітей української мови – після уроків або ввечері. До другої категорії входили ті учителі, які займалися винятково навчанням української мови і, звичайно, крім цього, вели також культурно-просвітницьку роботу в громаді чи парафії [283, с.120-121]. Перша категорія учителів була продовженням праці двомовних учителів піонерської доби. Вони ще на початку другої доби вживали навіть первісну назву своєї організації. Відбувалися й далі їх щорічні конвенції: вони з'їздилися під час вакацій, щоб обговорити свої специфічні проблеми.

Друга категорія учителів вела тільки рідні школи і була виключно на утриманні організацій чи парафій, мала здебільшого

європейську освіту і походила з другої імміграції. Ними опікувалися етнічні громадсько-культурні товариства та церкви, а також відповідні професійні організації. І були вони тією провідною силою, що забезпечувала життєдіяльність системи українського рідномовного шкільництва в Канаді.

Потрібно мати на увазі, що умови їх діяльності і вимоги до них суттєво змінилися на початку 1970-х рр., коли уряд Канади, враховуючи своєрідну етнокультурну ситуацію в державі, знову відновив діяльність двомовних шкіл у тих місцях, де компактно проживали представники національних меншин. Скориставшись цим правом, українці започаткували їх роботу в провінціях Альберта, Манітоба, Саскачеван. У середині 70-х рр. у цих регіонах діяло майже дві тисячі українсько-англійських середніх шкіл. Однак їх організатори зустрілися з серйозною проблемою: практично не було вчителів, які б володіли методикою викладання другої мови.

Зазначимо, що програми підготовки вчителів у Канаді мають три складники: академічні курси, професійні курси і практична діяльність у школі (освітня практика). Ці складники обов'язкові, хоча програми у різних університетах країни відмінні між собою щодо питомої ваги і наступності змістових компонентів. При цьому академічні дисципліни читають не професори педагогіки, а викладачі факультету гуманітарних і природничих наук. Студенти, які мають на меті одержати ступінь бакалавра освіти, слухають ті ж курси хімії, англійської мови, музики, що й студенти – майбутні бакалаври мистецтв чи природничих наук. Завдання курсів забезпечити майбутніх учителів науковими знаннями з предметів, які вони викладатимуть у школах.

Дослідженням виявлено, що між підготовкою вчителів початкової школи та середньої є відмінність. Оскільки перші переважно викладають усі предмети в одному класі, то навчальні програми для них характеризуються більше широтою інформації, ніж глибиною. Учителі середньої школи, навпаки, оволодівають одним або двома предметами, тому їхня професійна підготовка зосереджується на предметах основної та додаткової спеціалізації, які вивчаються системно і поглиблено. Залежно від провінції й університету ці академічні курси становлять від 40 до 80% освітньої програми для вчителів. Окремі університети інтегрують цей складник у чотирирічну програму бакалавра освіти, інші наполягають на тому, щоб ця програма була виконана до того, як

студенти розпочнуть педагогічну освіту [258, с.165].

Оскільки підготовка вчителів у кожній провінції перебуває під контролем місцевих університетів (на сьогодні їх нараховується 69), то кожен з них розробляє відповідний навчальний план. Проте є і традиційні дисципліни, які складають основу майбутньої професійної діяльності. До них, зокрема, належать:

- розвиток дітей і (або) підлітків;
- динаміка взаємин учителя й учнів;
- освіта дітей з особливими потребами;
- освітнє адміністрування;
- методика викладання різних предметів;
- теорія навчання;
- філософія освіти.

Крім того, обов'язкова вимога: відсоток професійних курсів у системі підготовки вчителів початкової школи повинен бути більшим, ніж середньої. Студенти також мають змогу вибирати професійні курси, які, на їхню думку, сприяють фаховому становленню й розвитку. Пізніше така спеціалізація допомагає шкільним радам приймати ухвалу щодо влаштування випускника на роботу. Скажімо, серед факультативних курсів професійного спрямування освітнього коледжу Саскачеванського університету є такі:

- порівняльна освіта;
- діагностика навчальних труднощів учнів у математиці;
- мовні та комунікативні відхилення у класі;
- застосування мікрокомп'ютерів в освіті;
- навчання малих груп [258, с.165].

Прагнучи вдосконалити рівень професійної підготовки майбутніх педагогів, окремі університети почали запроваджувати нові технологічні моделі викладання фахових дисциплін. З цією метою багато освітніх закладів запровадили мікровикладання: коли студенти освітнього факультету проводять пробні заняття з малими групами своїх товаришів, спроможних проаналізувати це заняття і внести пропозиції щодо його поліпшення. Використання на таких заняттях відеокамери також допомагало студентів робити поглиблений самоаналіз поведінки, дій, реакцій.

Докорінних змін за останні десятиліття зазнав і такий аспект професійного формування вчителя, як педагогічна практика. На початку минулого століття, як уже зазначалося, студент проводив один або два пробні уроки в базовій школі, у міжвоєнний період

практична діяльність складала один-два тижні. У повоєнний час деякі університети, щоб поліпшити стан справ, почали експериментувати щодо часу і форми її проведення. Зокрема, три університети Західної Канади апробували такі моделі подовженої освітньої практики студентів:

- університет Саймон Фрейзер запровадив модель студентського учнівства, згідно з якою шкільні вчителі відповідали майже за половину змісту професійної підготовки студентів освітніх факультетів;

- Альбертський університет увів дві інтернатури, які здійснювали призначення випускників програм «Бакалавр освіти» на роботу в школі протягом навчального року з частковою платнею і без обов'язків, які покладаються на кваліфікованих учителів;

- Саскачеванський університет розробив програму «розширеного практикуму», яка передбачала проведення студентами чотиримісячної практики у загальноосвітній школі протягом останнього року навчання під спільною опікою учителя і факультетського керівника.

Усі три експерименти, як показала практика, мали різний успіх. Проте «тільки Саскачеванський розширений практикум згодом став моделлю розроблення подібних програм в усій Канаді» [258, с.167].

Значних змін зазнало й керівництво педагогічною практикою. Оскільки відповідальність за її результати взяли на себе шкільні вчителі, то, відповідно, змінено і їхні функції. Якщо раніше роль класного вчителя у процесі підготовки студента до викладацької діяльності зводилася до суддівства, то із запровадженням психологічного керівництва спілкування студента і вчителя набуло зовсім іншого характеру. Спочатку студент-практикант і класний учитель перед уроком обговорюють, чим буде цікавитися вчитель. Останній протягом уроку збирає бажану інформацію і подає її студентіві на окремому засіданні після уроку. При цьому процес має бути клініко-психологічним: не вчитель, а студент робить висновки і спрямовує зусилля на виправлення власних помилок. Отже, йдеться про зростання студента у плані критичного самоусвідомлення, а не покладання на судження авторитетної особи. Цикл психологічного керівництва став наприкінці 70-х років важливою частиною освітньої практики студентів і в цілому сприяв підвищенню професіоналізму освітян, оскільки останні, здійснюючи психологічне керівництво практикою, змушені

постійно дбати про своє професійне вдосконалення.

Турбота про підвищення ефективності роботи вчителів, особливо двомовних загальноосвітніх шкіл, спонукала міністерства освіти провінцій, а також асоціації педагогів до пошуку ефективних форм удосконалення їх професійної майстерності, адже учитель – це найголовніший фактор успішного викладання мови. І хоч для підготовки вчителів української мови у педагогічних закладах Канади існують певні можливості, вони обмежені. Назріла необхідність спільними зусиллями розширити можливості підготовки вчителів української мови та їх перепідготовки, а також забезпечити професійне зростання вже працюючих учителів [519, с.7].

Апробованою формою, яка допомагає до певної міри розв'язувати дану проблему, є щорічні провінційні та міжпровінційні конференції учителів української мови державних шкіл, які проводяться у столичних містах провінцій та відомих культурно-освітніх центрах Канади. Участь у них, як правило, беруть викладачі середніх і вищих шкіл, відомі методисти, вчені. Мета конференцій – ознайомити вчителів, у першу чергу молодих, з найновішими методами навчання мови та інших дисциплін, ввести їх у коло проблем, які доводиться вирішувати освітянам окремої провінції чи й усієї Канади, зокрема й працівникам двомовних шкіл. А коли в конференціях беруть участь ще й учителі рідних шкіл та курсів українознавства (таке практикується досить часто), то йдеться про спільні пошуки в галузі україномовної освіти й національного виховання молодого покоління канадських українців. Такі конференції відображають загалом динаміку світового педагогічного процесу, допомагають їх учасникам іти в ногу з часом у розв'язанні актуальних освітньо-виховних проблем.

Так, актуальні проблеми розвитку двомовного навчання, діяльності українських учителів державних шкіл, шляхи її вдосконалення постійно обговорювалися на щорічних конференціях учителів української мови провінції Саскачеван. Зокрема, в 1974 р. у центрі її уваги перебували питання залучення учнів до двомовних класів, організації виховного процесу в щойно відкритому в Саскатуні дитячому садку, розробки навчальних програм і науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в 1-8 класах двомовних шкіл.

Наступна конференція (1975 р.) розглянула питання «Українська мова у програмі від дошкілля до 12 класу». Ішлося

передусім про пошуки нових педагогічних технологій у двомовному навчанні, організацію літніх курсів для українських учителів, підготовку навчально-методичних посібників, наочного приладдя для реалізації двомовної програми.

У листопаді 1976 р. саскачеванські педагоги обговорили актуальні проблеми методики викладання української мови в середніх школах провінції. Уперше було розгорнуто широку виставку підручників, посібників, технічних засобів навчання, інших методичних матеріалів.

Конференція 1979 р. прийняла рішення про внесення змін і доповнень у всі навчальні програми 1-12 класів. Схвалено введення української двомовної програми на найнижчому рівні навчання у школі св. Горетті в Саскатуні. Відзначено також, що в 1978-79 шкільному році вивчають українську мову на різних рівнях 2470 учнів. В інституті ім. П.Могили почали діяти літні курси вивчення української мови, на які залучали дітей та молодь українського походження не тільки з Канади, але й з-за кордону. Цього ж року відбувся перший обмін із ученими Чернівецького державного університету. Він заклав основи творчої співпраці освітян Канади й України, зокрема Саскачевану й Чернівецької області, яка триває й до сьогодні.

Розвиток двомовного навчання сприяв тому, що в 1983 р. педагогічна конференція Асоціації вчителів української мови провінції Саскачеван уперше відбулася на базі середньої школи ім. св. Горетті в Саскатуні, де навчання проводилося за українською двомовною програмою. Учасники (а їх зібралось більше 50) відвідали показові уроки з україномовних дисциплін, ознайомилися з навчально-матеріальною базою школи, обмінялися думками щодо вдосконалення методики викладання української мови, суспільствознавства, мистецтва, музики та методичної озброєності двомовних учителів. На конференції відзначено, що, незважаючи на зусилля державних і громадських інституцій, кількість учнів у двомовних класах зменшується. Якщо у 1980-1981 шкільному році їх нараховувалося 2334, то через два роки стало 2308. Ця негативна тенденція, на жаль, розвивалася зі значним прискоренням. Так, у 1987-1988 шкільному році число учнів у двомовних освітніх закладах скоротилося більше як удвічі і становило 1124. Наступного року їх стало 858, а ще через рік - 738.

Зрештою, такий стан справ спонукав організаторів

українського шкільництва (зазначимо, що в системі рідношкільного навчання з проголошенням політики багатокультурності дана тенденція теж прогресувала) вдатися до пошуку ефективних форм і засобів впливу на еволюцію україномовної освіти. З цією метою провінційна рада КУК Саскачевану провела в квітні 1989 р. симпозиум української мови, оскільки ця форма впливу на громадську думку давала можливість залучити до вирішення назрілих проблем широкі кола етнічної спільноти. Тим більше, що КУК ставив за мету накреслити план популяризації та подальшої розбудови українсько-англійського навчання в провінції Саскачеван, оскільки через байдужість батьків і відсутність належного фінансування скорочується кількість учнів у двомовних класах, пропадає інтерес молодого покоління до громадського життя української спільноти. Це якраз і зумовило залучення до участі в симпозиумі, крім педагогів, представників різних громадсько-культурних об'єднань і товариств, церкви, молодіжних організацій та його проведення на базі тієї ж школи св. Горетті, де двомовна програма успішно виконувалась із садочка до 8 класу.

Учасники симпозиуму ознайомилися з навчально-матеріальною базою школи, відвідали уроки з різних шкільних дисциплін, обмінялися враженнями від побаченого [232, с.11].

У доповідях професорів місцевого університету С.Морис і З.Погорецького йшлося про психолого-педагогічні умови двомовного навчання, його вплив на особистість учнів, необхідність оволодіння українською мовою як головною ознакою етнічної спільноти і основним чинником творення національної культури, а отже, й збереження етнокультурної ідентичності українців у діаспорі.

Щоб розвіяти сумніви окремих батьків у доцільності вивчення декількох мов, доктор С.Морис, спираючись на дослідження вчених, наголосила, що двомовна програма не є для дітей тягарем. Навпаки, їм легше вивчати інші мови і, взагалі, вони краще вчать, більш жваві, бадьорі та веселі і, найголовніше, стверджують, що програма їм подобається.

Жвава дискусія розгорнулася на симпозиумі щодо діяльності громадсько-культурних організацій і батьківських комітетів, ролі засобів масової інформації і видавничих центрів у реалізації програми двомовного навчання та підвищенні їх ролі у збереженні етнічної самобутності канадських українців. Зрештою, узгоджені думки та пропозиції всіх учасників симпозиуму знайшли своє

втілення в прийнятій резолюції, яка вимагала:

- створення в Саскачевані, за зразком Манітоби й Альберти, провінційної батьківської організації для популяризації двомовної програми серед української спільноти та інших етнічних груп;
- піднесення ролі філологічних установ у виробленні серед усіх канадців прихильного ставлення до вивчення мов спадщини;
- установа культурних та мовних обмінів з українськими дітьми в Україні та в інших країнах поселення українців для поліпшення мовної практики канадської молоді;
- отримання від урядових установ і громадських інституцій фінансів для зміцнення навчально-матеріальної бази двомовних шкіл і програм, підготовки програм, публікації матеріалів на місцевому, провінційному та міжпровінційному рівнях;
- залучення церков і громадських організацій до співпраці у збереженні української мови [232, с.13].

Резолюція і рекомендації симпозиуму, як засвідчує аналіз джерельної бази, визначили перспективні напрямки діяльності державних і громадських інституцій в галузі україномовної освіти до кінця століття.

У листопаді того ж року відбулася міжпровінційна конференція вчителів української мови, яка проходила під девізом «1989 - рік української мови». Її учасники – педагоги провінцій Альберта, Манітоба і Саскачеван — обговорили стан та перспективи розвитку української двомовної програми в 1990-х роках і у наступному столітті. Грунтовні доповіді з даної проблеми виголосили Ю.Жеребецький та В.Лабач – консультанти відділу багатомовного навчання Міністерства освіти Саскачевану.

Ю.Жеребецький акцентував увагу присутніх на змінах в управлінні освітою, в формуванні її змісту, на нових технологіях вивчення української мови як мови другої, яку дитина опановує в системі двомовної освіти, перспективи розвитку співробітництва між освітянами Канади й України.

В.Лабач детально проаналізувала новий посібник з української мови для початкової ланки освіти та довідник для дитячого садка,

розкрила зміст основних методичних рекомендацій щодо їх впровадження в практичну діяльність педагогів двомовних шкіл. Вона також наголосила, що досконале оволодіння українською мовою є надійним підґрунтям для опанування навчальних програм з інших шкільних предметів.

Характерною ознакою конференції виявилось те, що, крім обговорення теоретичних проблем, усі вчителі взяли участь у ділових іграх.

Учителька школи св. Горетті з Саскатуни Н.Прокопчук продемонструвала сучасний урок української мови з використанням посібника, який презентувала В.Лабач. Вона залучила своїх колег до участі в ньому в ролі учнів, що, зрештою, викликало активний обмін думками щодо використаних у процесі уроку методичних прийомів і технічних засобів навчання.

Зацікавив учасників конференції глибоко змістовний виступ учительки 5-6 класів школи св. Горетті Л.Габрух, яка закликала використовувати для зацікавлення учнів українською мовою поїздки в Україну, а на уроках – публікації української преси, художню літературу, відеозаписи про події в Україні з їх обговоренням, навчальні відеофільми, залучати школярів до листування із своїми українськими ровесниками, до творчих об'єднань і гуртків, видання газет і журналів, що, на її думку, сприятиме підвищенню мовленнєвої культури учнів, виховуватиме в них пошану до української мови і бажання спілкуватися нею, а також гордість за свою українську спадщину [659, с.10].

Накреслюючи широкі заходи подальшого розвитку української освіти в полікультурному суспільстві, учасники конференції розуміли, що їх реалізація в умовах англomовного оточення буде надто складною. Однак вони добре усвідомлювали й інше: бездіяльність приведе до занепаду українське шкільництво і до повної асиміляції канадських українців. Тому в наступні роки вживали всіх заходів, щоб забезпечити українській спільноті й рідномовній освіті реальне майбутнє. Цьому значно сприяло проголошення державного суверенітету України і налагодження тісного співробітництва освітян обох країн.

Зокрема, педагогічна конференція 1993 р. проходила під девізом «Канада – Україна: реальності зв'язків у галузі освіти». Наступного року міжнародні педагогічні конференції «Канада – Україна» відбулися в Одесі, Херсоні, Миколаєві. Звітна

конференція 1995 р. обговорювала особливості україномовної освіти в Канаді й Україні, шляхи дальшого поліпшення двомовного навчання в діаспорі, залучення до цієї справи вчителів з материзни які прибули як іммігранти до Країни кленового листа. У 1996 р. ювілейна конференція, присвячена 30-річчю діяльності товариства, проходила під девізом: «Українська мова – мережа нагод». «А нагод на обміни і навчання української мови стає щораз більше», – відзначали учасники конференції. Різні договори, обміни, освітня співпраця давали можливість створити чимало цінних навчальних матеріалів і обмінятися професійним досвідом, піднести авторитет української мови серед членів етнічної спільноти.

Однак конференція 1997 р. констатувала, що ситуація з вивченням і збереженням української мови погіршується. У цей час, як засвідчують статистичні дані, в Саскачевані її вивчали 504 учні. Школярів, які закінчили неакредитовані курси української мови, нараховувалось 307. Та з кожним роком кількість їх зменшується. Одна з причин цього – скасування вимог щодо обов'язкового вивчення української мови в школах. Іншими негативними факторами є асиміляція, мішані подружжя і тенденція серед них розмовляти вдома однією мовою для спрощення ситуації. Колись діти чули українську мову від своїх дідів і батьків. Але на сьогодні мало залишилось родичів зі знанням української мови, одиниці тих, що зацікавлені своєю етнічною спадщиною і вивчають рідну мову. Українські часописи й журнали все частіше й частіше стають двомовними або й переходять на мову країни, в якій видаються.

«Однак без огляду на тимчасові невдачі, – стверджує В.Буйняк, – праця на ниві українського шкільництва продовжується. Тривають наукові, освітні та професійні контакти. Мовні дорадники Міністерства освіти відвідують час від часу навчальні центри в Україні. Заповідають приїзд нової групи науковців-освітян до Саскачевану з України» [38, с.38]. Зрештою, робить висновок канадський учений, не тільки Товариство вчителів української мови, а й свідоме українське суспільство мусить докласти всіх зусиль, щоб всупереч усім перешкодам розбудити й затримати в молодого покоління зацікавлення мовою та культурою своїх предків. Заради цього, власне, активізували свою діяльність СКВОР, Методичний кабінет української мови при Канадському інституті українознавчих студій та десятки інших громадських і професійних інституцій, зацікавлених дальшим розвитком української освіти в

зарубіжжі. Цю ж тенденцію підтверджує поява підручників і методичних посібників нового покоління, що впродовж 90-х років виходять у США, Канаді, Австралії, Великобританії та інших державах поселення українців, налагодження тісної співпраці в галузі освіти між західною та східною українською діаспорою, а також діаспори з Україною.

Зазначимо, що українознавча освіта в Канаді, на відміну від багатьох інших держав проживання українців, має цілком завершену структуру, тобто охоплює всі ланки навчання української мови та інших українознавчих предметів, починаючи з дошкілля і закінчуючи університетами. При цьому на завершальному етапі вона цілком входить до системи вищих навчальних закладів і підпорядковується всім їхнім вимогам, зокрема і в підготовці педагогічних кадрів у галузі україністики, адже потреба в них, особливо з уведенням двомовного навчання та посиленням уваги до спадщинних мов, залишається досить гострою.

Вивчення джерельної бази дослідження засвідчило, що в канадських університетах діє ступенева структура підготовки фахівців, яка має такі освітні рівні: бакалавр – магістр – доктор.

В основу вимог, які необхідно виконати, щоб отримати кваліфікаційний рівень бакалавра (Bachelor), магістра (Master) чи доктора філософії (Ph.D.), покладено низку таких понять, як кредитний курс, кредитна одиниця або просто кредит, кредитна вага курсу, нижчий (junior) і вищий (senior) курс, курсове навантаження, мінімальний прохідний (the minimum passing grade) і студентський середній (GPA – the grade point average) бали, основна (major) і додаткова (minor) спеціалізації тощо.

Поняття «кредитний курс» означає, що даний курс визнається університетом як такий, що дає студентові певну кількість кредитів для реалізації його навчальної програми і здобуття необхідного кваліфікаційного ступеня. Щоб виконати будь-яку із зазначених програм підготовки – бакалаврську, магістерську чи докторську, необхідно сумарно отримати певну кількість кредитів з різних кредитних предметів, частина з яких обов'язкові. Кількість кредитів і складність курсів, природно, залежить від кваліфікаційного ступеня, на який претендує майбутній фахівець. За навчальний курс студенту зараховується один кредит, якщо він прослухав його протягом одного семестру в обсязі однієї академічної години на тиждень і виконав усі завдання (письмові, усні, лабораторні, склав

іспити тощо) та отримав сумарну оцінку не нижче певного рівня, яка залежить від того, на який ступінь претендує студент, і підвищується зі зростанням кваліфікаційного ступеня. Шкала оцінок у канадських університетах передбачає градацію процентів від максимально можливої кількості балів.

У «процентній» системі застосовується кілька рівнів градації: «А», «В», «С», «D», «Е» (або «F»). «Процентна вага» кожного з них неоднакова в різних університетах і навіть на різних курсах у межах одного університетського підрозділу. Такі розбіжності неприпустимі, але вони наявні. Так, для курсу української мови в Торонтському університеті рівень «А» відповідає 80-100% від можливої сумарної кількості балів за всі види робіт, які виконує студент протягом вивчення курсу і які передбачають оцінку за поточну семестрову (аудиторну і домашню) роботу, зміст якої визначається конкретно дисципліною, та за результат підсумкового екзамену; рівень «В» – 70-79%; рівень «С» – 60-69%; рівень «D» – 50-59%; рівень «Е» – менше 50%. Кожен із цих рівнів поділяється на підрівні.

Вважається, що студент, який претендує на кваліфікаційний рівень бакалавра, успішно склав курс, коли отримав за нього оцінку не нижче рівня D. Ця оцінка, власне, і є мінімальним прохідним балом для студента бакалаврату. Та щоб отримати ступінь бакалавра, середня оцінка за всі курси (студентський середній бал) повинна бути не нижчою 62,5%, хоча можливі певні коливання цієї межі залежно від університету. Проте середня оцінка за всі курси завжди вища за мінімальну з окремого курсу. Важливо, що студент, який отримав за всі курси мінімально допустимі оцінки, не може здобути кваліфікаційний рівень бакалавра.

Студенту, який прагне отримати магістерський ступінь, для зарахування курсу, наприклад у Торонтському університеті, необхідно отримати оцінку не нижче рівня B. Відповідно, вищого для нього є і середня оцінка за всі курси по відношенню до тієї, яка забезпечує здобуття ступеня бакалавра. У Манітобському університеті, курс української мови оцінюється за такою шкалою: рівень «А» – 86-100% (А – 95-100%; А⁺ – 86-94%), рівень «В» – 74-85% (В – 80-85%; В⁺ – 74-79%), рівень «С» – 58-73% (С – 66-73%; С⁺ – 58-65%), рівень «D» – 50-57%, рівень «F» – менше 50%.

За своєю курсовою вагою, яка визначається в кредитах як її одиницях, курси в канадських університетах поділяються на

семестрові (half course) і річні (full course). Семестровим вважається курс з курсовою вагою в 3 кредити, що, як правило, вивчається протягом одного семестру. Річний курс - це курс такої ж інтенсивності (3 години на тиждень), але тривалістю два семестри, які послідовно слідують один за одним, тобто тривають один повний академічний рік. Такий курс дає студенту 6 кредитів.

Річне навантаження, тобто повний академічний рік навчання для студента канадського університету – це 5 річних курсів (або їхніх еквівалентів) по 6 кредитів кожний. Отже, за один академічний рік студент може отримати 30 кредитів.

Перший етап підготовки спеціаліста з вищою освітою – ступінь бакалавра. У Канаді він може бути трьох видів, які відповідають трирічній (three year degree) і чотирирічній (four year degree) програмам навчання, а також кваліфікаційному рівню бакалавра з відзнакою (honors degree).

Трирічну програму підготовки бакалавра пропонують лише окремі університети. До них, зокрема, належить і Саскачеванський. Для завершення такої програми з гуманітарних наук студенту необхідно отримати 90 кредитів. Ступінь бакалавра з чотирирічною програмою навчання вимагає здобуття 120 кредитів. Таку ж кількість кредитів потрібно набрати і для отримання найвищого бакалаврського рівня – бакалавра з відзнакою. Кредити повинні бути отримані за курси різних профілів і різного рівня складності – нижчого (їх нумерують від 100 до 199) та вищого (з номерами від 200 до 499).

Програма підготовки бакалавра гуманітарних наук у Саскачеванському університеті вимагає, щоб студент протягом року отримав 12 кредитів з гуманітарних дисциплін (щонайбільше 6 кредитів з одного предмета), 6 кредитів з англійської мови та, на вибір, по 6 кредитів (до сумарних 30) з природничих, соціальних наук чи образотворчого мистецтва. Трирічна бакалаврська програма спеціалізації вимагає 30 або більше кредитів з дисциплін основної спеціалізації, 24 або більше з яких відповідають вищому рівню курсів. Чотирирічна бакалаврська програма спеціалізації вимагає 36 або більше кредитів з дисциплін основної спеціалізації, 30 або більше з яких – це курси вищого рівня. Ступінь бакалавра гуманітарних наук з відзнакою вимагає від 42 до 54 кредитів з дисциплін основної спеціалізації. Крім того, загальною вимогою є певне співвідношення курсів вищого і нижчого рівнів. Так, із 90

кредитів, яких вимагає ступінь бакалавра з трирічною програмою підготовки, не більше 42 можуть бути з однієї дисципліни, не більше ніж 48 можуть бути отримані за курси нижчого рівня і щонайменше 42 кредити мають бути одержані з дисциплін вищого рівня. Зі 120 кредитів, необхідних для здобуття ступеня бакалавра із чотирирічною програмою підготовки або ступеня бакалавра з відзнакою, не більше ніж 60 можуть бути з однієї дисципліни, не більше ніж 54 можуть бути отримані за курси нижчого рівня, і щонайменше 66 – за курси вищого рівня [636, с.51].

Подібні вимоги існують і в інших університетах Канади. Описана система здобуття бакалаврських ступенів є домінуючою у канадських університетах. Щоправда, окремі з них мають триместрову систему – три семестри, кожен приблизно по три місяці. Крім того, практикуються літні (summer session) і так звані «проміжні» (intersession) сесії, які тривають, як правило, 6 тижнів і характеризуються щоденними інтенсивними курсами. Вони зараховуються до навчальної програми як один повний або два семестрових курси і дають 6 кредитів.

Наступним етапом підготовки фахівця з вищою освітою є опанування кваліфікації магістрів і докторів. Оскільки вимоги до магістерських і докторських програм у канадських університетах (а то й у межах одного університету) різні, розглянемо принципові підходи до підготовки фахівців такого рівня на прикладі департаменту сучасних мов і культурологічних студій Альбертського університету, де тепер сконцентровані найбільш ґрунтовні навчальні програми підготовки магістрів і докторів у галузі українознавства в Канаді.

Підкреслимо, що на магістерську програму може записатися тільки той студент, який має ступінь бакалавра з відзнакою. Вступна вимога для докторської програми – це, як правило, наявність у претендента магістерського ступеня з тієї ж спеціалізації. В окремих випадках на виконання докторської програми може бути прийнятий і спеціаліст зі ступенем бакалавра з відзнакою, який виконав певні додаткові вимоги – прослухав додаткові курси обсягом у певну кількість кредитів, склав вступний усний чи письмовий екзамен [644, с.4].

Магістерський ступінь у канадських університетах може бути отриманий двома шляхами – на основі дисертаційної (Thesis-based MA Program) або курсової (Course-based MA Program) програм.

Щоб отримати магістерський ступінь шляхом дисертаційної програми, здобувач повинен написати і захистити магістерську роботу обсягом до 80 сторінок і успішно завершити магістерські курси обсягом, щонайменше, у 18 кредитів. За курсовою програмою для отримання магістерського ступеня необхідно успішно завершити магістерські курси обсягом від 24 до 30 кредитів і виконати короткий дослідний проект, який оцінюється в 6 кредитів. Тема такого проекту пов'язується з тематикою магістерських курсів, які слухає студент, виконуючи програму, а його обсяг складає 40-50 сторінок. Проект затверджується й оцінюється науковим керівником разом зі ще одним професором департаменту. Кількість і тематика курсів, які повинен прослухати здобувач магістерського ступеня, визначаються департаментом індивідуально для кожного студента. Мінімальний термін для виконання магістерської програми, як правило, охоплює два навчальні роки, максимально допустимий – чотири [644, с.5].

На навчання та проведення наукових досліджень, які забезпечують отримання докторського ступеня, претенденту надається найменше два і найбільше шість років – залежно від його успіхів у реалізації докторської програми. Виконуючи останню, здобувач повинен водночас прослухати певну кількість курсів обсягом щонайменше 27 кредитів, скласти кандидатський іспит, написати і захистити дисертацію. Кандидатський іспит складається з письмового й усного компонентів і має бути зданий до закінчення першого семестру третього року навчання. Дисертацію оцінює наглядовий комітет із п'яти фахівців і так званий зовнішній рецензент – фахівець з тематики дисертаційної роботи, як правило, поза межами Канади.

У рамках окреслених вище можливостей реалізуються запити канадських українців і в галузі українознавчої, зокрема й мовної, освіти, які готуються здебільшого до педагогічної або наукової діяльності в галузі рідномовної освіти та україністики. Найбільше їх надають Торонтський та Альбертський університети.

Зокрема, в університеті Торонто департамент слов'янських мов і літератур пропонує майбутнім спеціалістам понад двадцять українознавчих курсів бакалаврського і магістерського рівнів. Серед них провідне місце займають мовні курси – українська мова початкового, середнього та підвищеного рівнів, стилі та структура української мови, історія української мови, українська мова ХХІ ст.,

тощо.

На бакалаврському рівні студент має можливість отримати основну або додаткову спеціалізацію з української мови та літератури, а також ступінь бакалавра гуманітарних наук з відзнакою, виконавши так звану програму спеціаліста (Specialist program).

Підкреслимо, що програма спеціаліста – це ґрунтовна програма підготовки фахівця, в рамках якої студент має прослухати водночас і такі дисципліни:

- протягом першого року навчання – курс початкової української мови;
- впродовж наступних років – курс української мови середнього та підвищеного рівнів, української літератури і культури, історії української мови, стилів і структури української мови;
- чотири курси за вибором із тих, які пропонуються, включаючи щонайменше один із серії 400 (курси вищого рівня складності).

Програма основної спеціалізації з української мови та літератури передбачає шість повних курсів або їхніх еквівалентів:

- перший рік навчання – курс української мови початкового рівня;
- наступні роки – обов'язкові курси української мови середнього рівня та української літератури і культури;
- вивчення трьох курсів за вибором, у тому числі щонайменше один із серії 400 – таких як українська проза в перекладі, українсько-канадська література, українська мова підвищеного рівня, українські оповідання тощо.

Програма додаткової спеціалізації з української мови та літератури має чотири повних курси або їхні еквіваленти:

- обов'язково – курс української літератури та культури;
- на вибір – три українознавчі курси, охоплюючи обов'язково один мовний курс та щонайменше один із серії 300.

Значні можливості для спеціалізації з україністики має також Альбертський університет. Тут на базовому рівні підготовки можна отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук з основною чи додатковою спеціалізацією з української мови та літератури або з українсько фольклору, а також ступінь бакалавра з відзнакою з цими ж спеціалізаціями. До програми спеціалізації як у першому,

так і в другому випадках вносяться в обов'язковому порядку курси різних напрямів: українознавчі (їх позначають UKR); славістичні (SLAV); порівняльної літератури (CLIT); історичні (HIST); міждисциплінарні (INT D).

Студент, який претендує на ступінь бакалавра з відзнакою, повинен виконати чотирирічну програму підготовки і написати короткий дослідний проект (Honors thesis – UKR 479) на тему, споріднену з навчальним матеріалом старших курсів. Такий ступінь вимагає, мінімум, 60 кредитів нижчого і вищого рівнів з програми основної спеціалізації та, мінімум, 24 кредити з програми додаткової спеціалізації, з яких щонайменше 12 – старшого рівня та щонайменше 6 рівня 300 або 400. При цьому як для спеціалізації з української мови та літератури, так і для спеціалізації з українського фольклору обов'язкові такі курси:

- UKR 100 «Початкова українська мова» (6 кредитів);
- UKR 203 і 204 «Україномовний світ I і II» – курси мови середнього рівня (3 кредити);
- UKR 303 та UKR 304 «Українська мова в контексті I та II» – мовні курси 3-го року навчання (3 кредити).

▪ 33 кредити зі старших українських або перехресних з іншими програмами курсів (cross-listed courses), перелік яких визначається спеціалізацією, у тім числі щонайменше 3 кредити з курсів рівня 400.

Для студентів, які бажають спеціалізуватися з української мови та літератури, в межах зазначених 33 кредитів пропонуються на вибір 3 обов'язкових кредити. Це, зокрема, можуть бути:

- UKR 410 «Мовні проблеми у сучасній Україні»;
- UKR 411 «Стиль і структура сучасної української мови»;
- SLAV 401 «Сім'я слов'янських мов»;
- SLAV 420 «Старослов'янська церковна мова» [642, с.421-429].

Отже, програма підготовки бакалавра гуманітарних наук зі спеціалізацією в галузі українознавства є комплексною програмою підготовки фахівця, успішно виконавши яку студент отримує належний рівень знань, умінь і навичок як із загальних дисциплін різного профілю – гуманітарних, соціальних, природничих, так і з дисциплін спеціалізації – мовних, літературних, історичних, що, власне, й складає надійну основу його майбутньої професійної діяльності в галузі освіти або дає змогу продовжувати навчання.

Українознавчі інституції канадських університетів у рамках своїх українознавчих програм розробляють і пропонують досить

широкий спектр курсів спеціалізації, кількість яких набагато перевершує ту, що необхідна студенту для виконання програми спеціалізації й одержання кваліфікаційного ступеня. Водночас вони намагаються так організувати навчальний процес, щоб студенти, які бажають спеціалізуватися в галузі українознавства, отримали можливість для адаптації прослуханих курсів до своїх майбутніх практичних потреб. Такий підхід, на нашу думку, – один із найбільш важливих організаційно-педагогічних факторів, які забезпечують протягом останніх 3-4 років приріст бажаючих вивчати українознавство в Альбертському університеті.

За подібною схемою відбувається спеціалізація з українознавства на рівні бакалавра гуманітарних наук і в Манітобському університеті на департаменті германських і слов'янських студій.

Аналіз засвідчує, що програми підготовки магістрів гуманітарних наук зі спеціалізацією з українознавства, які пропонуються в канадських університетах, мають різний зміст.

Так, Альбертський університет готує магістрів зі спеціалізацією з української мови та літератури, слов'янської лінгвістики з українським компонентом та українського фольклору на департаменті сучасних мов і культурологічних студій. Можна також отримати магістерський ступінь з основною чи додатковою спеціалізацією з україністики, виконуючи міждисциплінарну програму підготовки одночасно на двох департаментах – названому і будь-якому іншому, переважно гуманітарному, але можна й на одному з природничих. Крім обов'язкових курсів рівня 500 і вище, така програма для кожного студента формується індивідуально на основі вибору необхідної кількості кредитів із дисциплін спеціалізації. До них, зокрема, належать:

- UKR 501 і 502 «Українська мова вищого рівня I і II»;
- UKR 511 «Структура української мови»;
- UKR 517 «Українські діалекти»;
- UKR 531 «Історія українського фольклору»;
- UKR 555 «Теорія та практика викладання української мови» та ін. [644, с.9-12].

Магістр гуманітарних наук зі спеціалізацією з українознавства може продовжити своє навчання, поєднуючи його з науковими дослідженнями, у відповідній докторській програмі. Альбертський університет пропонує українознавчі докторські програми у тих

самих галузях, що й магістерські, – української мови і літератури, слов'янської лінгвістики з українським компонентом та українського фольклору.

Ступінь доктора філософії зі спеціалізацією з української мови та літератури можна отримати і в Манітобському університеті, виконуючи відповідну міждисциплінарну програму факультету ступеневої освіти (Graduate School).

Серед мовних курсів один із найбільш поширених – «Початкова українська мова». Аналіз його змісту засвідчує, що скрізь, де він пропонується, цей курс є своєрідним вступом до інших, вищих за рівнем, мовних курсів і розрахований на студентів зі слабким знанням мови або й без такого.

Традиційно на вивчення курсу «Початкової української мови» відводиться чотири години на тиждень. Його специфіка в тому, що пояснення граматики здійснюється переважно англійською мовою, а читання, письмо та розмовні вправи – українською.

Наступним етапом засвоєння мови є курс «Українська мова середнього рівня». Він передбачає вивчення основ морфології, поглиблення знань із граматики, а також спілкування українською мовою під час лабораторних тренувань і читання в аудиторії.

Студенти, які спеціалізуються в рамках українознавчої програми, далі опановують курс «Українська мова підвищеного рівня».

Студентам, які хочуть удосконалити своє володіння українською мовою, як усною, так і писемною, пропонується курс «Розмовна українська мова». Під час його засвоєння основна увага звертається на проведення усних бесід з різних тем, що стосуються повсякденного життя, правильну вимову та інтонацію. Граматика і синтаксис вивчаються через призму функціонального використання мови. Для закріплення знань із граматики та поповнення словникового запасу широко використовуються письмові вправи і таблиці. При вивченні нового матеріалу основна увага звертається на усні й письмові вправи, роботу зі словником, активізацію навчального процесу через створення оригінальних тематичних діалогів, опис тематичних фотографій, використання й обговорення тематичних відеоматеріалів тощо.

Як і в інших курсах, у курсі «Розмовна українська мова» обов'язкове виконання домашніх завдань і написання твору, який кожен студент повинен подати протягом другого семестру навчання.

Викладання української мови здійснюється за підручниками, написаними для англомовних студентів, зокрема Асі Гумецької «Сучасна українська» (КІУС, 1990), Данила Струка «Українська для студентів» (КІУС, 1998), Яра Славутича «Розмовна українська» (5 видання, Едмонтон, 1987) та «Українсько-англійського і англо-українського словника» В.Ніньовського (Едмонтон, 1985) тощо.

Проте наявних підручників недостатньо, до того ж вони поступово старіють. Тому багато матеріалу для мовних курсів готує сам викладач. Крім того, важливу роль у забезпеченні навчального процесу займають обладнані комп'ютерами лінгвістичні кабінети, які використовуються для виконання практичних вправ, мовних тренінгів і прослуховування студентами лекційного матеріалу.

На нашу думку, найбільш характерною особливістю українських мовних курсів, які пропонуються вищими українознавчими студіями для канадських українців, є те, що їх можуть слухати студенти, які не мають жодних попередніх знань з української мови. Такий підхід зумовлюється тим, що канадське суспільство не вимагає знання мов національних меншин для щоденного вжитку і справа самої етнічної спільноти робити все можливе і залежне від неї для підтримання та розвитку своєї мови, якщо вона у цьому зацікавлена.

Програми вивчення мови розробляються так, щоб дати можливість бажаному, навіть починаючи з «нуля», але послідовно вивчаючи мовні курси все вищого рівня, протягом трьох-чотирьох років досягнути достатнього ступеня володіння мовою. Вивчення мовних курсів будь-якого рівня проводиться в контексті реальних життєвих ситуацій сьогодення із зосередженням основної уваги на розмовному компоненті мови.

Крім того, особлива увага звертається на поєднання аудиторних і домашніх завдань, що забезпечує глибше вивчення мови й оптимальне співвідношення між самостійною роботою студента та його співпрацю з викладачем.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що система вищої освіти в Канаді забезпечує можливість студентам, які бажать спеціалізуватися в галузі україністики, досконало оволодіти обраним фахом, ґрунтовно вивчити українську мову як рідну або другу та набути мовних компетенцій, необхідних для успішної діяльності в системі українознавчої освіти, як державної, так і приватної. При цьому зазначимо, що на формування останніх і

в Канаді, і в США звертається особлива увага.

Мовна компетентність – складне й багатогранне поняття. У широкому сенсі його вживають на позначення явища певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови (мов). Мовленнєва компетентність є різновидом комунікативної й означає здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі спілкування – з певною усвідомленою метою, у визначених мовленнєвих ситуаціях [84, с.6].

У лінгвістичній літературі мовна компетенція трактується неоднозначно. За дослідженнями американського лінгвіста М.Хомського, «мовленнєва компетентність» тлумачиться як знання носія мови про свою мову; на думку російських лінгвістів А.Василевича, А.Дейкіна – як сукупність конкретних практичних умінь, які формуються у людини під час практичного спілкування і навчання. Е.Божович включає у мовленнєву компетенцію і мовленнєвий досвід, і знання про мову. Вважаємо, що такий підхід найбільш доцільний у підготовці майбутнього всебічно освіченого вчителя, який в умовах багатомовного середовища має готувати учня із ґрунтовними знаннями про мову, який реально володіє мовою, здатний програмувати, реалізувати і контролювати висловлювання, грамотно їх будувати, володіти основними видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням, письмом, - усім тим, що є складовими визначення мовленнєвої компетентності особистості [26, с. 33].

Формування мовної компетенції відбувається за різних обставин, що забезпечує не лише розуміння мовних значень, способів поведінки в проблемних комунікативних ситуаціях, але й знання граматики та лексики. В умовах діаспори, тобто в полікультурному соціумі, цей процес ускладнюється взаємодією щонайменше двох мов – мови країни поселення / проживання і рідної мови особистості.

Розвиток людства показує, що ізольоване існування окремих мов може бути тільки винятковим явищем. Як правило, всі мови світу взаємозв'язані: протягом усієї своєї історії кожна з них взаємодіє з рядом інших мов, зазнає сама впливу і в свою чергу впливає на інші мови. Тому не можна собі уявити вичерпного вивчення конкретної мовної системи, при якому не бралися б до уваги її відносини з іншими аналогічними системами. Поряд зі

змiнами в мові, які відбуваються за законами її внутрішнього розвитку, в ній завжди мають також місце зміни під впливом зовнішніх факторів [154, с. 9].

Однак основний напрямок розвитку мови визначається її внутрішніми законами, хоча зовнішні впливи можуть обмежити або посилити їх дію, порушити або внести в неї певні зміни. Види і форми міжмовних відносин безмежно різноманітні. Вони залежать від конкретних обставин, які в кожному окремому випадку по-різному впливають на розвиток даних мов. Характерною особливістю є те, що всі процеси мовної взаємодії проходять у тісному зв'язку із соціально-історичними умовами життя мовних колективів, з конкретними суспільними формами міжплемінних і міжнаціональних відносин. «Причини мовного змішування завжди соціального, а не фізіологічного порядку» [154, с. 9].

Це положення набуває особливого значення для побутування української мови в країнах проживання її носіїв. Тут до зовнішніх, або «позалінгвістичних» факторів, які мають вагомий вплив на взаємодію між мовою етнічної меншини та місцевою мовою, варто віднести такі:

- Соціально-політичне становище іммігрантів у країні нового проживання.
- Наявність національної, расової, релігійної та іншої дискримінації іммігрантів.
- Кількість іммігрантів і ступінь суцільності їх поселення (розпорошеність в іншомовному середовищі, наявність мовних масивів та ін.).
- Тривалість перебування іммігрантів у країні нового проживання.
- Наявність та інтенсивність нового притоку свіжої імміграції з батьківщини.
- Міцність і систематичність зв'язку з батьківщиною.
- Культурно-освітній рівень іммігрантських мас порівняно з місцевим населенням, наявність власної іммігрантської інтелігенції.
- Наявність шкіл та інших навчальних закладів з викладанням іммігрантською мовою.
- Інтенсивність громадсько-політичного руху серед іммігрантів: громадські організації, культурно-освітній

рух, художня самодіяльність рідною мовою, створення власної преси та літератури.

Можливості використання іммігрантської мови в передачах радіо і телебачення, демонстрації фільмів рідною мовою [154, с. 4-5].

У контексті сучасних освітянських, а отже, й лінгводидактичних проблем актуальним постає питання: наскільки соціальне середовище забезпечує умови функціонування й розвитку освіти, мови особливо в період докорінних суспільних змін, оскільки будь-яка державно оформлена спільнота людей має власний освітній простір як частину своєї культури. Освітня ж діяльність, що об'єднує людей у специфічну соціально-професійну групу, має на меті зберегти й розвинути в просторі й часі через засвоєння мов (державної й етнічної меншини) і загальнолюдську культуру, і культуру конкретного державно-національного утворення, і тих етнічних спільнот, які є його складовими частинами. З огляду на те, що педагоги – це лише виконавці тієї ролі, яку їм відводять ідеологи, політики та економічна реальність, ми звернули увагу на особливості української освіти за межами материнської землі, зокрема в англійських країнах. Досвід розвитку українського шкільництва на американському континенті переконує, на що здатна активна, консолідована, самоорганізована українська громада – де в чому патріархальна, пов'язана з минулим, але яка зберегла багато того, що корисне для майбутнього і дає їй можливість успішно діяти в країнах проживання [336].

За даними досліджень, сьогодні у США українська мова вивчається в таких університетах: Бравнський, Вашингтонський (у Сіетлі), Вейнський (у Детройті), Вілановський (у Пенсильванії), Вірджинійський, Гарвардський, Єйдський, Іллінойський, Індіанський (у Блумінгтоні), Каліфорнійський (у Лос-Анджелесі), Канзасський Конектикантський, Корнельський, Мічиганський, Муленберзький коледж, Нью-Йоркський, Огайський, Пенсильванський (державний), Пітсбурзький, Радгерський та в Колегії св. Василя у Стемфорді. У Канаді різні курси української мови пропонують: Альбертський, Британсько-Колумбійський, Вотерлу, Йоркський (в Онтаріо), Карлтонський, Калгарський, Манітобський, Мек-Гільський, Мек-Местерський, Оттавський, Саскачеванський, Торонтський університети.

Сучасні дослідники слушно стверджують, що рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці

соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Зміна пріоритетів у сфері освіти, надання українській мові статусу державної, а також мовна політика в Україні – ці чинники зумовлюють якісно нові вимоги до вивчення української мови і в школах української діаспори, а отже, й до рідномовних учителів.

На основі аналізу автентичної джерельної бази компетентність учителя українських шкіл у діаспорі визначаємо як особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення цінніснозорієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку та самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати в певній ситуації знання і досвід, забезпечувати систему компетенцій, інтегрувати і виконувати різні навчально-виховні та педагогічні завдання.

У сучасних умовах учитель рідної школи в поліетнічному середовищі повинен уміти сам і навчити учнів, для яких українська мова досить часто є вже другою (іноземною), творчо опановувати знання, застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Тому він має володіти всіма складовими професійної компетентності, зокрема когнітивно-технологічною, методичною, комунікативно-ситуативною, аутопсихологічною, кооперативною, валеологічною, загальнокультурною тощо, а також способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для здійснення професійного самовдосконалення на засадах компетентнісного підходу.

Необхідно зазначити, що для вчителя рідної школи / школи українознавства в діаспорі провідною виступає мовно-літературна компетенція, яка передбачає бездоганне володіння ним нормами сучасної літературної мови; лінгвістичну освіченість, розвинене мовне чуття, широку ерудицію; знання теорії, історії, етапів формування і розвитку мови та літератури, персоналій; обізнаність із творами українських письменників, літературою країни проживання; користування словниками різних типів, граматики,

довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками (підручниками, словниками), що сприятимуть удосконаленню його мовної культури. Для її набуття в умовах вищих навчальних закладів США, Канади та Австралії майбутні педагоги мають великі можливості й належні умови.

Крім того, у діяльності педагога рідної / двомовної школи важливу роль відіграє мовленнєва компетенція. Вона охоплює комунікативні здібності вчителя, комунікативно досконале мовлення; використання лінгвальних засобів в усному й писемному мовленні з урахуванням умов і завдань комунікації; володіння технікою мовлення, мовним етикетом, майстерністю публічного виступу тощо; креативно-експресивні якості й ораторські вміння: правильність дикції (ясність, чіткість, бездоганне володіння орфоепічними нормами), темп, гучність мовлення, емоційність голосу (уміння виразити голосом адекватні змістові почуття та переживання); уміння повною мірою розкрити арсенал мовних засобів, показати красу, мелодійність, багатство мови.

Важливо відзначити, що професійно спрямоване формування лінгвометодичних компетенцій майбутнього вчителя-україніста в системі вищої освіти країн проживання передбачає включення в процес навчання спеціальних технологій, завдань-інструкцій та комплексу професійно зорієнтованих вправ, таких як, наприклад, мікрОВикладання – спеціально організована діяльність студентів, що імітує живий реальний педагогічний процес і передбачає ігрові елементи. Особливо важливі також елементи прикладної лінгвістики, які поєднують вивчення мови з вивченням мовних процесів. Розглядаючи проблему методів професійно зорієнтованого навчання української мови, необхідно підкреслити і цілеспрямоване спостереження студентами за діяльністю викладача, який методично і дидактично правильно планує всі види роботи на занятті.

Оскільки мовний і мовленнєвий компоненти є головною ланкою у мовленнєвій діяльності вчителя рідномовної школи в діаспорі, виникає потреба в удосконаленні структури і методів його професійної підготовки як на рівні визначення структури та змісту знань з мови, так і на рівні проведення таких експериментальних досліджень, які підтверджуються позитивними результатами. Основна мета вивчення мови в діаспорі — комунікативність, вільне, вміле користування мовою у різних сферах суспільного життя, а не тільки в родині. Саме комунікативний метод орієнтує учнів рідних

шкіл на збудження потреби у нових словах і нових знаннях, тобто активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку.

Як відомо, мета навчання рідної мови полягає у формуванні мовної особистості, яка розвивається в етнічному середовищі, є носієм і транслятором культурних цінностей, активно наслідує традиції використання рідномовних засобів у спілкуванні [140, с.1]. Національний компонент мовної особистості (що надзвичайно актуально для зарубіжних українців) дає змогу розглядати мовну діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнопсихологічні чинники: вроджені мовні здібності, чуття мови, національний спосіб мислення, національна свідомість, національна самосвідомість, національно-мовна свідомість, національний характер, національне почуття, менталітет, національно-культурна мотивація. З огляду на це, формування мовних умінь у майбутніх учителів рідномовного та державного двомовного шкільництва діаспорні лінгводидакти пов'язують із вивченням мови як оригінального феномену етносу, специфічного способу оцінювання ним світу, що сприяє оволодінню національно-культурним мовним компонентом, поглибленню етнознань і виробленню національного колориту їхньої мови.

Зазначимо, що в процесі формування мовної компетентності майбутніх учителів особлива увага звертається на вироблення в них здатності до пошуку нових індивідуальних (авторських) методик, за допомогою яких можна успішно опрацьовувати програмовий матеріал, наприклад, аналізувати синтаксичні особливості словосполучень, різних структурно-семантичних типів речень, порівнюючи мовностильові ознаки творчого почерку майстрів слова, представників української та англійської літератур, зокрема дитячої літератури. Така методика підвищує мовну та мовленнєву культуру студентів, логічно підводить їх до самостійного пошуку цікавого мовно-літературного матеріалу, навчає зіставляти його ознаки, робити відповідні лінгвістичні висновки. Сам процес навчання створює позитивні умови для розширення світогляду майбутніх педагогів, розвиває їхній інтелект, сприяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу, отриманню міцних знань. Специфіка цієї роботи, безперечно, поглиблює мовне чуття студентів, допомагає їм набутти певного лінгвістичного досвіду, досягти позитивних результатів у навчальній діяльності, що дозволяє реалізувати

основну мету: формування мовної компетентності майбутніх учителів рідномовного шкільництва в діаспорі.

У мовленнєвій діяльності науковці розрізняють мовну та мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діалоогологічну та комунікативну.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Формування комунікативної компетенції спрямоване на вироблення та розвиток у майбутніх учителів умінь і навичок формування у школярів культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету й етичних норм спілкування.

Мовленнєвий етикет передбачає правила мовленнєвої поведінки у стандартизованих (однотипних) ситуаціях мовленнєвого спілкування (Вітання. Знайомство. Подяка. Вибачення. Прохання. Прощання. Комплімент). Кожна типова ситуація обслуговується групою формул і виразів мовленнєвого етикету, які учні повинні засвоїти вже у ранньому віці. З цією метою майбутніх педагогів навчають, створюючи під час занять типову ситуацію та вживаючи слова і вирази щоденного користування (Добрий день, до побачення, будь ласка, дякую), пропонувати нові методи спілкування учнів з оточуючими, підказувати та нагадувати їм ті вирази і слова, які не так часто вживаються в їхньому щоденному житті, оскільки вони живуть в англійськомому оточенні й українською мовою користуються переважно в родині чи етнокультурному середовищі. Студенти оволодівають навичками зацікавлення учнів уживати протягом уроку якомога більше ввічливих слів і виразів привітання та доречного їх використання, влаштовувати різноманітні конкурси, придумувати та програвати життєві ситуації з якомога більшим використанням фраз, що були вивчені. Виявити різницю у ставленні людей до особи, залежно від коректно та ввічливо поставленого запитання, звертання. Показати різнобарвність української мови та

навчити вільно володіти її різними формами (До побачення! – На все добре! – Бувайте здорові! –Всього найкращого!; Котра година? – Скажіть, будь ласка, котра година? – Я перепрошую, Ви не підкажете, котра година? – Чи не будете Ви так люб'язні, котра година?). Пояснити взаємозв'язок культурного мовлення та залежність людських відносин від культури спілкування.

Студенти, готуючись до майбутньої педагогічної діяльності, усвідомлюють, що на заняттях з розвитку культури мовлення активність учнів виявляється в розумовій діяльності. Протягом заняття вони слухають, відповідають на запитання, розповідають, спілкуються, створюють життєві ситуації, думають, порівнюють, встановлюють причинні зв'язки і залежності, узагальнюють, роблять висновки. Учні мають справу тільки зі словом, яке іноді супроводжується наочною. Рухова активність школяра на цих заняттях обмежена. Усе це призводить до розумового напруження, швидкої стомлюваності дитини, потребує від неї певних вольових зусиль. Ось чому заняття з рідної мови необхідно проводити цікаво, в захоплюючій ігровій формі, на добре знайомому школярам матеріалі, враховуючи при цьому досвід, який учні набувають в англійській школі.

Саме тому у процесі формування лінгводидактичних компетенцій під час навчання в університеті майбутні вчителі державних / рідних шкіл засвоюють такі вимоги до організації та проведення мовленнєвих (тематичних) занять з української мови в системі українського шкільництва, особливо на початковому етапі навчання:

- На кожному занятті одночасно виконуються різні мовленнєві завдання.
- Заняття з розвитку культури мовлення мають тільки мовленнєву спрямованість. Усі вони проводяться лише на добре знайомому учням ілюстративному матеріалі.
- Взаємозв'язок із заняттями з інших навчальних дисциплін (української літератури, історії України, української культури).
- Художній твір для переказування й аналізу поведінки літературних героїв (оповідання, казка) має бути добре відомий учням. Учитель лише нагадує їм зміст твору (читає один раз) і пропонує не тільки переказати, але й вчить вживати слова ввічливості, подяки і т.ін. у життєвих ситуаціях.

- Максимальна мовленнєва активність учнів: чим більше говорять діти на уроці, тим він ефективніший.
- Максимальне використання ігрових прийомів навчання. Серед них дидактичні, народні, рухливі ігри з текстами та діалогом, ігрові вправи, сюрпризи, забавки, ігрові життєві ситуації спілкування, в яких учень виступає в ролі активного мовця.

Майбутніх учителів двомовних і рідних шкіл під час навчання в університетах США та Канади орієнтують і на те, що формування культури мовлення учнів у системі українського шкільництва в діаспорі проходить ефективно при застосуванні особистісно зорієнтованого підходу, який враховує рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності школярів, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулює творчі прояви особистості з орієнтацією на її індивідуальність. Традиційна шкільна модель прямої передачі учням знань, умінь і навичок сьогодні замінюється навчанням школярів самої можливості набуття знань (засобом навчання) та використання їх у практиці мовленнєвого спілкування.

Поглибленню лінгводидактичної підготовки та мовної компетенції майбутніх учителів українського шкільництва сприяє впровадження в навчальний процес американських і канадських університетів оригінальних спецкурсів: «Експрес-методика навчання грамотності», «Нові технології навчання мови», «Стилістика і культура мови в школі», «Етимологія й етимологічний аналіз у школі», «Методика навчання рідної мови у школах різних типів» та ін.

Так, останній спецкурс зосереджує увагу студентів на проблемах навчання обдарованих дітей і дітей з особливими потребами, особливостях дидактики української мови, взаємозв'язку української мови з англійською, шляхах викладання української літератури у школі залежно від вікових особливостей учнів. Для аналізу студентам пропонуються навчальні ситуації – тексти, що сприяють їх підготовці до педагогічної практики, конспекти нетрадиційних уроків, практичні поради щодо викладання в школі.

Для студентів спеціальності «Україністика» впроваджена навчальна дисципліна «Мова — література — інтерпретація», яка спрямована на підготовку до педагогічної діяльності у школах українознавства, рідних школах, а також на курсах українознавства

як середньої ланки українознавчої освіти в діаспорі. У навчальному курсі розглядаються, зокрема, такі питання: методика як проміжна ланка між школою та наукою, місце школи в культурі, мета і завдання української мови у школі, особливості підручників і програм з україністики, проектування уроків і розробка конспектів, аналіз та інтерпретація поетичних й епічних творів, відвідування уроків та їх обговорення, драма і театр у школі. Аналіз шкільних програм та підручників, розпочатий у цьому курсі, поглиблюється у спецкурсах «Література для дітей і молоді», «Шкільний відбір дитячої літератури», «Поради щодо написання літературних текстів», «Письмові роботи учнів».

Тенденція до збільшення обсягу самостійної роботи студентів зумовлює відповідні зміни і в методах навчання: у вищих навчальних закладах США та Канади впроваджуються елементи активного навчання, різнорівневе навчання, індивідуальний і диференційований підхід, практикуються дискусії, тьюторські заняття, рольові ігри, моделювання, навчальні майстерні, впроваджуються модульні технології, методичні презентації, здійснюється мікрОВикладання тощо. У підготовці майбутніх учителів враховуються їх етнокультурні особливості.

Сучасні тенденції мовної освіти з акцентом на культуромовну особистість, комунікативну компетенцію увиразнюють зв'язок курсу методики викладання рідної мови із психолінгвістикою, педагогікою, психологією, роботу студентів з текстом фольклору, міфології, художньої літератури, «живої» народної мови як «носіями» культури почуттів. До програм курсів вводяться такі питання, як сучасні напрями наукових досліджень з методики, системний підхід до організації навчання, основні аспекти розвитку мовлення учнів, особливості роботи над текстом, вивчення української мови як національно-культурного феномена, відображення в українській літературі естетичної функції мови, формування історичного погляду на життя мови тощо.

Такий підхід зумовлений особливою функцією мови в діаспорі: вона має виховувати духовно-емоційну сферу україномовних громадян через органічний зв'язок з національними традиціями, культурою. Адже мова – скарбниця не тільки української ментальності, а й загальнолюдських морально-етичних цінностей. Тому забезпечити її ефективне функціонування в умовах діаспори – найголовніше завдання вчителя українського

шкільництва, мовна компетентність якого ґрунтується на знаннях, нормах, цінностях, здібностях, набутих завдяки неперервному самонавчанню, самовдосконаленню та самореалізації. Успішність його діяльності визначається обсягом компетенцій у сфері професійної діяльності, залежить від рівня кваліфікації, педагогічного досвіду, майстерності, професійно значущих якостей особистості, рідномовної компетенції, а також від зовнішніх чинників, про які йшлося вище.

Сьогодні в українській діаспорі, зазначає Л.Храплива-Щур, працюють учителі, яких можна чітко поділити на три групи. Перша – це покоління, що здобуло освіту й набуло досвіду педагогічної праці ще на Батьківщині, з повним якісним знанням потрібного матеріалу та педагогічної методики, з глибоким почуттям обов'язку та неперевершеним ідеалізмом. Друга – нове покоління, народжене й виховане в діаспорі, озброєне модерним професійним знанням, але, на жаль, не з таким ґрунтовним знанням української мови та українознавчих предметів, як попереднє покоління, до речі, звичайно ж їхні вчителі. До того ж виросло це покоління і під впливом лібералізму та споживацтва – напрямків, які опанувала більшість суспільства, в якому вони формувалися. Третя група – найновіша еміграція з-за океану, вже з вільної України, яка має безперечну перевагу над другою у досконалому володінні українською мовою, та знов же, виховані вони під впливом і натиском комуністичної ідеології, яка намагалася своїми неперебірливими методами виховати атеїста, людину-гвинтика, без власної думки і відповідальності. До того ж українознавчий матеріал, який привозять із собою ці вчителі, має на собі теж позначки «білих і кривавих плям», штучних замазань і перекручень у всьому знанні про Україну [588, с.13].

Зазначимо, що кожне покоління вірить у свою правильність і це, відверто кажучи, створює певні тертя та непорозуміння. Та до якої б групи не належав сучасний український учитель у діаспорі, він має бути, в першу чергу, джерелом знання – широкого й глибокого від того, що його вибираємо з обмеженням для школярів, щоб пізнали основне і необхідне. Учитель має бути джерелом повного знання, спроможним задовільно відповісти на кожне запитання зацікавленого учня та вміти розбудити в нього глибше зацікавлення українською мовою, українознавчими предметами, а головне – Україною, своєю прабатьківщиною.

РОЗДІЛ IV

НАУКОВО-ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ У ДІАСПОРІ

4.1 Дидактичні засади підручникотворення для рідномовної освіти зарубіжних українців

Українські іммігранти в країнах нового поселення, які прагнули зберегти свою національну культуру, звичаї, традиції, духовне життя, з перших же днів проживання на «новій землі» зіткнулися з низкою проблем, найважливішою з яких було володіння ними і їх нащадками українською мовою, прилучення підростаючих поколінь до її скарбів. Як зазначалося, мовні питання вже понад століття обговорюються українцями скрізь: на вічах, конференціях, симпозіумах і форумах, на сторінках педагогічних видань; ними цікавляться всі не байдужі до виховання власних дітей батьки, про них пишуть часописи, які прагнуть об'єднувати навколо себе національно свідомих, прихильних до української мови читачів та дописувачів. І все ж збереження, поширення, плекання та збагачення української мови в поліетнічному середовищі значно залежить не лише від пропагандистських зусиль етнічної спільноти, її емоційно-ціннісного ставлення до мовних реалій, а й від носіїв інформації, змісту мовної освіти, тобто навчальних книг.

Розкриваючи сутність цього феномена, вчені різних епох і країн характеризували його неоднозначно. І це цілком закономірно, оскільки впродовж свого історичного розвитку навчальна книга змінювала / удосконалювала свій зміст (основний компонент), дидактичні засоби, форму, естетичне оформлення, виховний потенціал та ін. Проте в усі часи підручник був масовою навчальною книжкою, яка викладає предметний зміст освіти й окреслює види діяльності, визначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їхніх вікових особливостей. Однак підготовка та видання якісного підручника в діаспорі, що підтверджує й аналіз джерельної бази нашого дослідження, від самих

початків заснування рідномовного шкільництва у США, Канаді, Австралії, Великобританії, та, зрештою, і в інших державах проживання українців, виявилось надзвичайно складною і відповідальною справою. Успішне її вирішення залежало від багатьох чинників, головними з-поміж яких були:

- освітня політика країн проживання, зокрема ставлення їх урядів і провладних шкіл до рідномовної освіти національних меншин;
- стан рідномовного шкільництва;
- наявність національно свідомих педагогічних і науково-педагогічних кадрів;
- рівень розвитку педагогічної думки, науково-методичної роботи в середовищі спільноти і в педагогічному співтоваристві; зв'язки освітян діаспори з вітчизняною системою освіти і педагогічною наукою;
- стан поліграфічної бази, а отже, й естетичного оформлення видання та ін.

Аналіз результатів дослідження засвідчує, що в перші десятиліття проживання українців у США та Канаді для навчання дітей у приватних / рідномовних і навіть державних двомовних школах використовувалися підручники, які найбільш свідомі іммігранти привозили з собою зі старого краю для продовження освіти своїх дітей або надходили від громадських культурно-просвітніх організацій Галичини, Буковини та Наддніпрянської України. На перших порах, оскільки «українські поселенці відчували страх перед англійськими школами та вчителями-англійцями, - що вони асимілюють їх дітей (... в їх пам'яті були ще дуже свіжі й болючі спомини русифікацій та колонізацій, які вони переживали на своїх рідних землях)» [43, с.49], ці букварі, читанки, підручники з української мови цілком задовільняли їх. І не тільки як навчальні книги, що давали можливість молодим поколінням опанувати рідну мову, пізнати історію, культуру, природу, духовне життя їх батьківщини / прабатьківщини, а і як своєрідні обереги, джерело єднання з рідними, що залишились на отчій землі.

Водночас зауважимо, що у підходах до використання підручників у системі державного, а далі і рідномовного шкільництва українців у діаспорі можна виокремити певні періоди, зумовлені потребами етнічної спільноти, з одного боку, і

можливостями їх задовольнити – з другого.

Перший період припадає на 90-ті рр. XIX – першу третину XX ст., коли старокраєві підручники для навчання рідної мови задовольняли потреби: батьків (здебільшого мало, а то й безграмотних / неписьменних), оскільки давали можливість дітям набути засоби для зв'язку з рідним краєм; дяко-вчителів, які, не маючи педагогічної освіти, використовували їх для навчання елементарної грамоти дітей поселенців; організаторів державного шкільництва / шкільних інспекторів, які повинні були забезпечити виконання закону про обов'язкову елементарну освіту дітей шкільного віку і тому не звертали особливої уваги на те, якими навчальними книгами користуються вчителі й учні. Проте урядові кола, піклуючись про виховання іммігрантів справжніми громадянами країн поселення, досить часто вдавалися до репресивних заходів у використанні цих підручників. Так, уряд провінції Манітоба у березні 1911 року виніс ухвалу про заборону вживання в українсько-англійських школах виданих в Україні шкільних підручників і запропонував замість них двомовний підручник «Манітоба: русько-англійська читанка», який був виданий лише у 1913р. [283, с.148]. Нагадаємо, що й прогресивні українські педагоги, які працювали в системі двомовного та рідномовного шкільництва, також піддавали їх критиці, оскільки зміст старокраєвих підручників не завжди був зрозумілий дітям іммігрантів, тому що не відображав реалій нового життя українців.

Аналогічною була ситуація й у США, де навчання здійснювалося за старими підручниками, які за своїм зовнішнім оформленням та змістовим наповненням не завжди були цікаві дітям, що й впливало на результат навчання. Учні щоразу зустрічалися з словами, зміст котрих не розуміють і які їм важко належно пояснити, оскільки речей, які окремі слова позначають, вони ніколи не бачили, наприклад, «село» або назви знарядь сільського господарства.

На наше переконання закономірним є те, що така мовна ситуація стала поштовхом до підготовки оригінальних навчальних книжок, які враховували б особливості навколишнього світу, життя дітей і їх батьків. Адже пізнання довкілля допомагає дитині набувати соціального досвіду, формує її світогляд. Найлегше навчається вона всього того, що її оточує. Тому однією з першорядних вимог до матеріалу, який учитель пропонує

українським школярам для вивчення, є його тісний зв'язок з канадською дійсністю, з життям громади, серед якої виростає дитина. Чим ближче до дитини середовище, в якому вона живе, тим легше і впевненіше дитина відкриває країну знань: я — моя сім'я, родина — українці в Канаді, діаспорі, Україні [243, с.6-7].

Зазначимо, що вперше спробу розв'язання проблеми україномовних підручників на північноамериканському континенті здійснив П. Зварич. Завдяки його зусиллям і коштам був виданий перший в Канаді український підручник «Помічник для малих школярів. До ужитку в початковій шкільній науці в Альберті і Саскачевані», який, слід зазначити, був дослівним перекладом англійського Праймера» (Вінніпег, 1911 р). Проте визначеним вище потребам етнічної спільноти він не відповідав. У ньому, як і в читанці «Манітоба», слова «український», «Україна» зовсім не вживалися. На це вказував у «Передмові» і сам упорядник: «... сей підручник немає жодної претенсії звати ся руским букварем, бо его матеріал не конче добірний і не має краси рідного стилю; будова речень, склад стишків і поодинокі вирази не зовсім відповідають духови руского язика» [166, с.3].

До того ж у 1916 р. у зв'язку зі скасуванням двомовної системи обидва підручники були вилучені з навчального процесу і замінені в державних школах англійськими, а вчителі приватних українських (рідних) шкіл знову повернулися до старокраєвих підручників, які пройшли апробацію на рідних землях, мали високий національно-патріотичний виховний потенціал і відповідали вимогам тогочасної дидактики.

Для вивчення української мови у США та Канаді в цей період використовувалися видані в Галичині букварі для першого класу, які у 20-х рр. отримали назву «Перша книжечка» для читання. У 2-4 класах використовувались читанки (для відповідного класу), а також читанка «Народна школа», що складалася з чотирьох частин. Зазначимо, що українські іммігранти у США та Канаді отримували й підручники, які по кілька разів перевидавалися. Це, зокрема, «Буквар» О.Солтиса (1907, 1908, 1909, 1918 рр.), «Буквар» О.Поповича (1904, 1912, 1915 рр.). Популярними були також підручники Б.Заклинського, Т.Зарицького, В.Льницького, А.Крушельницького, М.Матвійчука, О.Рожанівської, І.Петрової, В.Полтавця, О.Партицького, хоча вони не завжди задовольняли потреби етнічної громади.

Саме це й спонукало організаторів українського шкільництва вдаватися до заходів, які б сприяли вдосконаленню рідномовної освіти підростаючих українців у США та Канаді з урахуванням місцевих умов. Серед них набули поширення конкурси на написання навчальних книг.

Так, оцінюючи умови конкурсу, оголошеного серед українських громад на написання сучасних підручників-читанок для парафіяльних шкіл українознавства, тогочасний дослідник історії української еміграції до США Ю.Бачинський писав: «Цей конкурс вимагав уже від обох підручників, щоби були пристосовані до американських обставин і були укладені на взірць відповідних англійських підручників, причім, однак, мали містити ще й короткі відомості про старий край – з географії й історії України» [12].

Варто зазначити, що впродовж досліджуваного періоду оголошені конкурси, як правило, очікуваних результатів не давали. Проте західноукраїнський педагог М.Матвійчук, враховуючи запити українців діаспори, переробив свої чотири читанки та буквар, які набули в 20-30-х рр. минулого століття широкого вжитку у США та Канаді. У січні 1928 р. Управа Рідної Школи у США визнала їх найкращими і рекомендувала для повсюдного використання в системі рідномовного шкільництва. Свої освітньо-виховні функції разом із п'ятою і шостою читанками А.Крушельницького вони виконували до кінця 40-х років (в окремих школах – і довше), тобто до появи підручників, авторами яких уже були американські та канадські педагоги українського походження, котрі, по суті, й започаткували другий період українського підручникотворення на північноамериканському континенті. Такою черговою спробою активізувати підручникотворчу діяльність українських учителів у Канаді став конкурс на український буквар для рідних шкіл, оголошений у березні 1940 р. У повідомленні про нього зазначалося: «Проголошено конкурс на Буквар, який має бути оригінальною працею, приміненою для канадійських обставин (природа краю, співжиття громадян, державна школа і т.д.)» [236]. Далі вказувалось, що автор підручника, одобреного Комітетом Букваря, дістане в нагороду 200 доларів, яку для цього виділило товариство «Взаїмна Поміч». Термін подання праць – 29-го червня 1940 р. До складу конкурсного комітету ввійшли доктор Павло Маценко, голова, о. Ст.Семчук, Максим Вавриков, Василь М.Вал;

представники «Взаїмної Помочі» Г.Блок і Е.Василишин. Проте і це оголошення про конкурс не привернуло увагу педагогів.

І все ж другий період у розвитку підручникотворення для українських шкіл у США й Канаді розпочався 1944 р., коли, як уже зазначалось, Ілля Шклянка видав підручник «Нова початкова читанка для рідної школи» (Вінніпег, Манітоба). Визначаючи мету свого посібника, автор писав, що найважливіше завдання [батьків – С.Р.], користуючись його підручником, «навчити дитину читати словами», але для цього «вона мусить мати образ кожного слова в своїй уяві» і коли подивиться, скажімо, на слово квітка, вона вимовить його, не складаючи *квіт-ка*, але відразу скаже *квітка*» [179]. Відповідно до окресленої мети, І.Шклянка орієнтував батьків (як перших учителів рідної мови в діаспорі) на організацію самостійного навчання дітей («Самодіяльність – це найголовніше правило навчання», – стверджував педагог). Цей принцип і визначив структуру, зміст і методичний супровід підручника, який відображав окремі реалії життя діаспорних українців і водночас знайомив його читачів з духовними надбаннями українського етносу, тобто відповідав тогочасним вимогам організаторів рідномовного шкільництва у Канаді і США.

Появу читанки І.Шклянки етнічна громада зустріла схвально. Українсько-американська газета «Свобода» 14 жовтня 1944 р. вмістила рецензію на неї під назвою «Добрий початок». (Зазначимо, що початок справді був добрий, бо услід за цим підручником почали виходити один за одним наступні, кожен з яких удосконалював навчання української мови в західній діаспорі). На думку автора рецензії, творець підручника взяв до уваги той факт, що «української грамоти в Канаді не порадно вчити зі старокраєвого букваря», й тому «вже перша сторінка букваря малює канадійську ферму з типічною фермерською хатою «барною», вітраком з «елеватором» збіжа в віддалі. Побачивши такий образець, стверджує рецензент, дитина певно відчує, що книжка трактує про її власне життя, яке вона знає» [136]. Цьому, як засвідчує аналіз, сприяє і самий зміст читанки, оскільки вміщені в ній тексти досить широко висвітлюють життя та побут канадських українців.

Одночасно із читанкою-букварем І.Шклянка видав англійською мовою перший на американському континенті підручник граматики української мови «Ukrainian Grammar by Elias Shklyanka», потреба в якому відчувалася вже давно. Найголовніша

цінність цієї граматики в тому, що її очікували «люди українського роду, які мали яке-таке поняття про українську мову, але відчували, що її все ще добре не знають», а також ті люди «неукраїнського роду, що мали часто взаємини з людьми українського роду, які іншої мови не знали» [325]. Отже, поява цієї граматики була своєчасною і, як засвідчує аналіз джерельної бази, вона стала надійною основою для педагогів, які візьмуться за цю справу пізніше, враховуючи те, що «подати правила української мови людині англійської мови хоч би й коли хоч би й кому надзвичайно важко» [325]. Зумовлено це тим, що в обидвох мовах і звуки інші, й слова інші, й граMATика «радикально відмінна». Тому рецензенти, загалом позитивно оцінюючи підручник І.Шклянки, рекомендували автору і наступним творцям підручників враховувати особливості мовного середовища та специфіку кожної з мов, а також мету і завдання навчання української мови в полілінгвальному середовищі.

Зважаючи на це, один із активних у Канаді авторів та видавців читанок і підручників з літератури П.Волиняк вважав за необхідне знайомити українських дітей з основами рідної мови, з кращими творами української літератури, історією, фольклором, частково з географією, власне з українознавством. Зокрема, розмірковуючи про навчально-виховні засади своєї читанки для 3 класу «Київ», він у настановах для вчителів-словесників і батьків писав: «Укладаючи цю читанку, я встановив такі завдання:

- Доступність текстів для дітей;
- Різноманітність тематики, щоб дати найбільшу кількість слів;
- Різноманітність авторів - від класиків до сучасних письменників з України і з еміграції;
- Територіяльна різноманітність тем, щоб дати дитині уяву не про якусь одну частину України, а про її цілість» [82, с.109].

Автор свідомо наголошує на наявності матеріалів зі східної України (Донбас) і її півдня (Крим, Азовське море), враховуючи, що з цими частинами України не обізнані не тільки учні, а й багато еміграційних учителів [79, с.109]. Не обминав педагог й ідеологічних засад своїх навчальних книжок. Визнаючи їх, П.Волиняк наголошував: «Обов'язок учителя провести з учнями

відповідну розмову і використати назву, скажімо, Сталіно, Ворошиловград чи Кіровоград – для протибільшовицької і протиросійської пропаганди» [79, с.109]. На ці аспекти звертали увагу вчителів та батьків й інші автори підручників, ставлячи за мету виховати національно свідомі покоління діаспорних українців.

На початку 1950-х років, зважаючи на «важливість і актуальність цієї справи, заінтересування чільних громадян-педагогів і широких кіл громадянства справою виховання нашої молоді на полі шкільництва», а також беручи до уваги те, що «старі підручники, наприклад, Матвійчука, показали незадовільними так щодо мови, як також щодо змісту уступів», «замало актуальні і не відповідають вимогам сучасності», а інші, «старшої дати підручники тим більше непридатні», Об'єднання українських педагогів у Торонто (Канада) опублікувало «Проект опрацювання нових підручників для українських «Рідних шкіл» у Канаді» [379, с.15-20].

Першою і найголовнішою вимогою, що ставилась організаторами українського шкільництва до рідномовних підручників, була їх відповідність або тільки програмам навчання, або тільки планам виховання, або обом програмам одночасно. Підручник (читанка) як цілість повинен містити чотири головні частини. Перша з них має мати назву «Уступи/тексти релігійно-морального виховання», друга — «Уступи суспільно-громадського та патріотично-державного виховання», третя — «Уступи утилітарно-господарського виховання» і, нарешті, четверта — «Уступи естетичного виховання».

Відповідно до цих вимог, у першій частині підручника містяться тексти релігійно-морального характеру, які своїм змістом мали б плекати в учнів позитивні почуття, прикмети і звички, наприклад, побожності, любові та пошани до батьків, поваги до старших, любові до ближніх, щирості, довір'я, дбайливості про естетичний вигляд предметів релігійного культу тощо.

Тексти другої частини підручника покликані давати дітям розуміння й пізнання національних прикмет, навичок, наприклад точності, почуття відповідальності, поваги до інших людей, почуття належності до рідного народу, держави, культу героїв, культу славних громадян України, любові до рідного народу, держави, готовності на допомогу для національних цілей тощо.

До третьої частини підручника повинні ввійти тексти, які мають на меті плекати почуття ощадності, замилування до праці,

задоволення від виконаної праці, витривалості.

Четверту групу мають складати тексти, що виховують навички та почуття чистоти й порядку, краси природи, мистецтва, співу, музики, рідного письменства, поезії, народної творчості.

Автори проекту створення нових навчальних книг акцентували увагу на тому, що підручник повинен мати якнайбільше ілюстрацій, які докладно пояснювали б головні думки частин чи текстів. За їх переконаннями, кожна частина на вступній сторінці повинна мати більшу ілюстрацію, яка б дуже переконливо і яскраво втілювала головну ідею всієї частини. Наприклад: у першій групі на її першій сторінці повинна бути ілюстрація (одна чи дві) Божих храмів: церкви св. Юрія у Львові і Печерської Лаври в Києві з відповідними поясненнями. Під ілюстрацією розташовується напис «Уступи релігійно-морального виховання».

Тексти другої групи має відкривати сторінка з ілюстраціями гербів України та Канади, а під ними підпис «Уступи суспільно-громадського і патріотично-державного виховання». У цій групі, крім текстів про Україну, її князів, гетьманів, героїв, треба помістити один-два тексти про Канаду та її видатних діячів.

На першій сторінці третьої групи повинна б бути ілюстрація праці на фабриці або на фермі під час жнив з написом «Уступи утилітарно-господарського виховання».

Першу сторінку четвертої групи мала б прикрашати ілюстрація з малярства або хата в українському стилі, по-мистецьки облаштована іконами, портретами, рушниками, килимами тощо, а під тим напис «Уступи естетичного виховання». Окрім цих, головних ілюстрацій, варто помістити також менші картинки для образного пояснення змісту текстів.

До кожного тексту, за задумом авторів проекту, мали б бути подані «дидактично-методичні та виховні вказівки», щоб учитель мав можливість урізноманітнювати методи та прийоми організації навчальної діяльності учнів.

Проблеми змісту шкільного підручника гостро хвилювали й керівництво українських православних парафіяльних шкіл у США, науково-методичним центром яких стала Шкільна Рада Української Православної Церкви (Баунд-Брук). У кварталнику ради «Наша школа», наприклад, висувалися загальнодидактичні рекомендації до підготовки нових навчальних книжок. На думку організаторів цього процесу, для українських шкіл у діаспорі потрібні підручники, які б:

- давали конкретні та зрозумілі відповіді на всі питання навчальних програм;
- були українсько-православними за своєю виховно-освітньою спрямованістю;
- стояли на сучасному науковому рівні даної галузі науки;
- мали послідовний виклад змісту навчального матеріалу;
- подавали зміст навчальної дисципліни відповідно до програм, вимог загальної дидактики і методики даної дисципліни;
- були за змістом матеріалу розрахованими на міських дітей;
- були розраховані на психологічну і культурну двокомплектність (українську і американську) наших дітей;
- були з чітко сформульованими правилами і визначеннями;
- були добре зовнішньо оформлені – поділ на розділи, підрозділи, різні шрифти, добрий папір, добрі ілюстрації та ін.

Появу таких вимог на сторінках педагогічних видань вважаємо цілком закономірною, оскільки, як зазначалося в публікації часопису «Рідна школа» (1957), «на еміграції існує й досі хаотична «ненормальність» у справі видавання підручників для шкіл і взагалі шкільної й дитячої літератури», позаяк «кожен, хто тільки собі схоче, видає чомусь букварі й читанки для тих самих класів і учнів, але цілком протилежного характеру». Через це створюється якась своєрідна й хвороблива конкуренція між окремими видавцями та ще й прихована ворожнеча. До того ж, «кожен із них намагається очорнити свого конкурента і при цьому довести (що їм не завжди щастить зробити!), що його продукція набагато краща, отже, купляйте, мовляв, тільки мої книжки ...» [345, с.10].

Прикладом саме такого підходу до оцінювання навчальних книжок для рідномовного шкільництва в діаспорі вважаємо статтю П.Волиняка [81, с.12-14], в якій він, зокрема, стверджує: «Ось, наприклад, у жіночому журналі «Промінь» (Вінніпег, липень, 1966) у «всехвальній» рецензії на читанку «Волошки» якогось І. Сточанського написано таке: «Читанку «Волошки» упорядковано за

найновішою (А як же!) методою навчання української мови як мови другої, бо наші діти приходять до нашої школи з далеко кращими знаннями чужої мови, ніж рідної».

На думку рецензента, «це свідомо неправда або різке незнання справи. А що як я влаштую змагання: поставлю дітей, які народились у Канаді від батьків, що приїхали в Канаду, мавши 10—15 літ, на змагання з деякими асиміляторами-педагогами і авторитетна комісія визнає, що діти розмовляють поправнішою мовою, ніж деякі вчителі-асимілятори? Де маємо тих дітей діти: дати їм книжку для навчання української мови як чужої, щоб відбити в них охоту до навчання, щоб затримати їх поступ?», - запитує обурений П.Волиняк.

Аналізуючи ситуацію з виданням підручників, редакція часопису «Рідна школа» вимагає негайно цю справу врегулювати, поставити її на належну височінь і пропонує, щоб дозвіл на їх підготовку давала авторитетна й безстороння українська установа, організація чи навіть комітет, сформований з людей фахових і досвідчених у шкільних і взагалі в культурно-освітніх справах, як це роблять у всіх культурних країнах міністерства чи департаменти освіти. На думку автора публікації, виконувати ці функції в Канаді могла б Шкільна Рада при КУК, а в інших країнах відповідні українські репрезентативні організації. Так було б найдоцільніше, бо ці організації, в разі потреби, могли б скликати через свої шкільні комітети представників різних видавництв і окремих видавців-конкурентів для узгодження їхньої праці, а їхні підручники, визнані за потрібні і варті того, щоб їх видати, могли б надсилати на апробацію до ВУАН чи НТШ, але тільки в тому випадку, коли б на місці не було відповідних фахових рецензентів [345, с.10].

Автор іншої статті, зважаючи на те, що підручник є важливим засобом, за допомогою якого дитина далі розвиває свої знання української мови, цілком доречно пропонує вмещувати в них «кращі твори усіх періодів українського письменства», а також «статті з різних ділянок знання і тим самим дати дитині більший матеріал для дальшого пізнання і вивчення мови» [130, с.6-7].

При укладанні підручників, від яких, за переконаннями педагогів української діаспори, «у великій мірі залежить якість навчання», необхідно брати до уваги і те, що вони повинні задовольняти вимоги певної школи, відповідати рівневі знань учнів цієї чи іншої школи в Канаді, а не взагалі всіх шкіл у діаспорі, бо

навчальні ситуації відрізняються одна від одної. Тому справа виготовлення програм і підручників — це справа конкретних вчительських згуртувань міст, провінцій, а не взагалі всіх, хто бажає розважитись» [243, с.6].

Українські педагоги в діаспорі однозначно стверджують, що підручники треба вдосконалювати, змінювати. Чим краші, досконаліші підручники будуть у розпорядженні вчителів, тим вагоміші будуть і результати навчання. Бажано було б, щоб їх створювала не одна особа, а дві-три; щоб підручники проходили апробацію в декількох школах перед їх багатотиражним випуском.

Але навіть і за такого підходу не може бути підручника, який би задовольнив усіх учителів і всі навчальні ситуації, оскільки немає двох однакових учителів або навчальних ситуацій.

Вважаємо, що саме ці вимоги й спонукали багатьох педагогів, особливо тих, хто мав відповідну професійну освіту, братися за укладання підручників і водночас виробляти засади їх творення та давати методичні поради вчителям щодо практичного використання навчальних книг (П.Волиняк, М.Дейко, Яр Славутич, Д.Соловей та ін.).

Цілком закономірно, що найбільше уваги автори підручників приділяють створенню букварів – першої і найголовнішої книжки в житті дитини. Його завдання – дати вчителю (та й учневі) багато текстів для читання й письма, головне – для читання. Тому автор, на думку канадських педагогів, укладаючи буквар, мусить «1) підібрати собі чергу основних точок, на яких основане навчання читати — отже: речення, слова і букви, або тільки слова та букви; причому зберігати таку чергу букв, у якій діти мають пізнавати ці букви; 2) укласти собі чергу головних тем, до яких треба підпорядкувати окремі уроки читання. Укладання черги мовних частин (звуків — букв) легке; однак ніхто не буде вчити дітей на першій годині навчання таких співзвуків, як: ль, сь, дз, дж, ю, я. На початок навчання треба вжити чисті звуки, які теж відповідають легким у писанні буквам, зокрема, такі ще звуки, що часто повторюються у великій кількості слів» [57, с.38-39].

Необхідно зауважити, що, визначаючи тематику текстів для читання, окремі педагоги у США і Канаді пропонують підходити до цього диференційовано: добирати одні тексти для міських дітей і зовсім інші для сільських, зокрема про літо або зиму, коли випав сніг або коли вже нема снігу, щоб діти помічали різницю в стані природи. Звичайно, вважають вони, треба добирати для букварів та

читанок і загальні тексти, характерні для кожної місцевості і кожної пори року. Але, як правило, те, що загальне, на їх думку, не надто цікаве для дітей. Тому, наголошують досвідчені дидакти, вчитель повинен самостійно доповнювати зміст підручника цікавими для школярів текстами, враховуючи їх вікові особливості, рівень розвитку, місцеві умови.

Однак, зазначимо, що далеко не всі букварі, якими й сьогодні користуються вчителі та учні українських шкіл у західній діаспорі, відповідають цим вимогам. Невдалою спробою, як зазначає вчителька школи українознавства в Лондоні Оксана Рівний, є також використання в навчанні першокласників сучасних букварів, виданих в Україні. Адже учні, які народилися й виховуються в англійськомовному середовищі, не розуміють змісту багатьох слів, які легко усвідомлюються українськими школярами, тому що не зустрічаються з позначуваними ними поняттями в реальному житті. А перший шкільний підручник (здебільшого, далеко не перша книжка в житті сучасного школяра) повинен захопити учня й пошукати його науковими шляхами у світ знань, у світ пізнання та пошуку і допомогти утвердитися в ньому. Якщо творцям букварів і, безперечно, першим учителям не вдасться зробити цього, станеться найстрашніше: в учня рідної школи пропаде бажання вчитися, тобто освоювати поряд з рідною (а це вже англійська, французька чи інша) українську мову як другу – мову своїх дідів-прадідів, які приїхали з невідомої їм України. Така ситуація ускладнить діяльність учителів рідних шкіл, завдання яких в умовах діаспори полягає в тому, щоб забезпечити формування україномовної особистості, яка вільно і легко висловлюється за будь-яких життєвих обставин, виявляє високий рівень володіння мовною культурою, дбає про якість свого мовлення.

Виконанню цього завдання якнайкраще сприяє найбільш поширена і основна в системі рідномовного шкільництва західної української діаспори навчальна книга – читанка, друга і найважливіша після букваря книжка, що як добрий і розумний провідник вводить дитину в довкілля, у світ чару і казки. Учні початкових класів довідуються з української читанки про минуле й сучасне своєї прабатьківщини й українського народу. Конкретно кажучи, початкова українська читанка — це джерело пізнання для учнів, незамінне знаряддя розвитку мови й мислення у дітей та формування самостійної праці над книжкою [344, с.31-33].

А тому в читанках, наголошує В.Луців (псевдонім – Педагог), треба вміщувати необхідні і найдоступніші для дітей даного віку знання як про нашу батьківщину, так і про наше довкілля. Моральною основою читанки мусить бути вчення християнської церкви та глибокі патріотичні засади і все найсуттєвіше з українознавства.

Дидактично-методичним зразком для укладання шкільних підручників такого типу В.Луців вважає читанку К. Ушинського. Адже видатний учений дійшов до переконання, що в читанці конче потрібно вміщувати вправи на самостійне створення понять і подав у своєму «Рідному слові» 36 таких вправ. У кожній із цих вправ слова, що означають різні речі чи явища, з'єднані в дві - три групи; назва групи — окреме поняття. Під цими ж групами, надрукованими звичайним шрифтом, подані ті ж самі слова, надруковані курсивом, але тут вони перемішані і учень мусить визначити, до якої саме групи те чи інше слово належить. У такий же спосіб школяр ознайомлюється з тим, як можна підібрати поодинокі частини із цілого, а з частин сформувати цілість. У створенні підручників як головного засобу організації навчальної діяльності учнів К.Ушинський виходив із основних засад: 1) дитяча уява і 2) дитячий досвід. На цих двох засадах, наголошує В.Луців, повинен опиратися в своїй праці і кожен педагог рідної школи, оскільки він має забезпечити оволодіння учнями мовою і мовленням, які є засобом пізнання, спілкування, виховання та розвитку, самовираження, утвердження особистості школяра в суспільстві. При цьому важливо врахувати, що з початком навчання у школі мовлення дитини вступає в цілком нову і своєрідну фазу розвитку. Мова стає об'єктом вивчення, а мовлення виконує важливу функцію: з одного боку, воно інструмент, засіб оволодіння вивченим матеріалом, з іншого – джерело знань з інших (не мовних) сфер пізнання.

Тому, добираючи матеріали для читанок, треба брати до уваги, що, крім пояснювальних завдань, дитина мусить знайти в ній усе те, що допомогло б їй активно включитись у розповідь, а для цього матеріал має бути підібраний відповідно до її віку. На це ж спрямовується увага і при укладанні практичних завдань при кінці тексту, і при поясненні слів, і при ілюструванні.

Діаспорні дидакти радять авторам навчальних книг також звертати увагу на побудову, конструкцію читанки. З довголітнього

досвіду відомо, що найкраще тут використовувати конструкцію тематичну. За такого підходу кожна попередня тема повинна логічно або хронологічно пов'язуватись із наступною. Тексти потрібно розміщувати за спорідненням змісту, ідеї та за логічним зв'язком думок. Така побудова дає змогу створити змістовну і барвисту картину, певну тему і послідовно її розвивати та зрозуміліше довести до свідомості учнів. На основі так пов'язаних казок, легенд, віршів чи оповідань дитині легко усвідомити цілу панораму — проблему українознавства.

В умовах діаспори на особливу увагу заслуговує мова читанок. Зважаючи на те, що єдино визнаною є тільки літературна мова, треба починати вивчати її від основних, найзрозуміліших слів, оминаючи важкі, іноді незрозумілі навіть старшим, бо читанка для дитини в цих умовах має виконати конкретне завдання — дати дитині потрібний запас слів української мови, дбаючи постійно про їхнє засвоєння і подальше збагачення. Читанка не повинна служити дитині зовнішньою гімнастикою думки, але непорушною єдністю форми і змісту покликана розвинути в дитини усвідомлення щораз нових понять і явищ, а разом із тим потрібних для їхнього позначення слів і зворотів. Лінгводидакти української діаспори переконані, що розвиток дитячої української мови дуже залежить від побудови читанок. Добра читанка вводить дітей у світ нових понять, нових слів із галузей, що не завжди відомі їм із щоденного життя, розмови з батьками. Водночас треба брати до уваги і те, скільки та які нові, незнайомі дітям слова вводяться, чи вони доступні для учнів даного класу, чи підходять тільки для читанок у вищих класах. Діаспорні педагоги (Яр Славутич, М.Дейко, П.Волиняк та ін.) вважають, що кожне нове оповідання, вірш чи текст узагалі не повинні мати більше як три незнайомих слова. Бо ж часто трапляється таке, що деякі автори читанок вводять у текст по п'ятдесят, а то й більше незнайомих слів, і, ясна річ, дитина від цього розгублюється, відстає в навчанні і, зрештою, через це втрачає інтерес як до української мови, так і до рідної школи.

Доцільно також, на їх думку, наприкінці читанки подати пояснювальний словничок складніших слів. Цілком очевидно, що пояснення цих слів мусять бути точні, прості й зрозумілі. Необхідно пам'ятати, що незрозуміле дитині слово приводить до механічного заучування, а через це поступу в опануванні рідної мови не буде. Словництво треба поділити на таке, що дітям невідоме, — нові

слова, і на таке, котре їм зрозуміле. Слова із попередніх років навчання не враховуються, бо дитина повинна знати і розуміти їх із попередніх читанок.

Діаспорні лінгводидакти особливо наголошують на тому, що метою навчання української мови у зарубіжжі є не тільки розвиток комунікативних умінь і культури мовлення, а й національне виховання підрастаючих поколінь, тому дуже важливо при укладанні підручників подбати про їх відповідний зміст. Усі тексти мусять бути насичені християнською етикою та любов'ю до рідного краю, до України. Зміст їх повинен мати виховний та «будуючий» (розвивальний) характер. Моральне виховання потрібно поєднати із програмовим матеріалом українського національно-християнського виховання.

Для естетичного виховання треба підібрати найкращі зразки української мудрості — казки, пісні, легенди, прислів'я, уривки з кращих творів українських письменників тощо. Сприяють цьому культурні та мистецькі, підібрані відповідно до віку, малюнки. Вони повинні відповідати програмі навчання й органічно вплітатися у зміст читанки, а не бути тільки її прикрасою. На думку діаспорних методистів, пора викинути оті всі бездарні всоте передруковувані репродукції застарілих ілюстрацій — треба орієнтуватись на читанку «Золоті ворота» з її оригінальними малюнками мистця М. Дмитренка. Не варто шкодувати грошей і на добре видання читанки, бо відповідно дібраний матеріал, належне графічне оформлення, включно з відповідним шрифтом, та доброякісний папір і оправа книжки будуть засобом утримання дітвори при українстві, збудять у дітей любов до рідної мови і всього, що рідне.

Як уже зазначалось, одне з найважливіших завдань читанки — навчити дитину читати, навчити її рідної мови. А для цього тексти повинні бути лаконічні, сюжети завершені і художньо досконалі, бездоганні з погляду стилю і мови.

Однак зміст читанок, уміщений у них матеріал, наголосує автор багатьох підручників П.Волиняк, як і метод навчання залежить від його мети. Формування змісту залежить і від того, чи «ставимо завданням зробити з наших дітей українців (це цілком можливе в наших умовах!), чи ставимо завданням навчання зробити з наших дітей чужинців, які б якось «спікали» по-українському, щоб у випадку подорожі в Україну могли розпитати дорогу до готелю, в якому вони зупинились» [81, с. 12].

Відрядно, що сам педагог сприйняв першу мету / завдання і відповідно до неї уклав свої читанки. Проте він хоче, щоб українці в діаспорі не тільки добре знали «нашу літературу, нашу історію, Україну», могли вести в університетах «дискусії зі своїми англомовними співгромадянами на всі теми, зв'язані з Україною», а й досконало засвоїли українську мову, вільно володіли її формами — усною і писемною. Тому в своїх підручниках «завданням опрацьовував так, щоб привчити дитину самостійно мислити, примусити її розвивати техніку усної й письмової мови» [81, с. 12].

Містить він в окремих випадках і граматичні вправи. Але при цьому наголошує, що вчителі мусять самі подбати про розширення завдань і вправ, якщо їх виявиться замало. Водночас слід пам'ятати, що ніхто не складе підручника, який вчитиме дітей сам, без великих зусиль вчителя й учня. Щоб не було учням дуже нудно від серйозних матеріалів, педагог свідомо вмістив «частину матеріалів довших і навіть розвагових». Він нагадує вчителям, що учні повинні мати спеціальні зошити для запису нових для них слів. Проте учитель радить їм, які слова в ті зошити записувати. Пояснення тих слів треба робити винятково українською мовою, а не давати їх переклад англійською [78, с.103].

За переконаннями П.Волиняка, завдань і вправ, уміщених у читанках, недостатньо для ґрунтовного засвоєння мови і досконалого володіння нею. Для цього потрібні спеціальні підручники і тому він пропонує «всім, хто хоче й може: складіть підручники з письмових вправ і розвитку усної мови для другої, третьої й четвертої клас, себто до читанок «Барвінок», «Київ», «Лани». Обґрунтуйте їх на цих читанках. Розміри: для 2-ої класи — 32 стор., для 3-тньої — 40 стор., для 4-ої — 48 сторінок. До кожного підручника додайте методичні вказівки вчителям. Не робіть їх більшими, бо я тоді їх не видаватиму — ці розміри й так завеликі для наших шкіл, коли взяти до уваги ще й читанку на 100 чи й більше сторінок» [81, с.12].

Та поки такі підручники з'являться, досвідчений педагог рекомендує українським учителям користуватися посібником П.Миролюбного для третього й четвертого класу, позаяк це «добра книжка і її в наших школах з успіхом можна використовувати два роки — до моїх читанок «Київ» і «Лани». На його думку, це єдиний грамотно і добре методично складений підручник для письмових вправ. Після цього можна легко перейти до підручника з фонетики і

морфології Д. Кислиці. Єдиний недолік останнього підручника в тому, що «в ньому нема вправ на розвиток усної мови учнів, що є важливою ділянкою навчання й дома, а тим більше на еміграції. Учителі самі мусять доповнювати цю частину підручника» [81, с. 13].

Дослідженням установлено, що, крім уже згаданих підручників для рідних шкіл, у англійських державах проживання українців були видані й інші, більш досконалі навчальні книги. Але, як це часто трапляється (навіть із тим же П.Волиняком), українська педагогічна громада в діаспорі не завжди була знайома з ними. Прикладом такого підходу можуть бути наведені вище міркування П.Волиняка про читанку М.Дейко «Волошки», якої він не бачив, але назвав «шкідливою» тільки через те, що її створила одна людина [81, с. 13].

На нашу думку, М.Дейко була одним із перших лінгводидактів, яка професійно підійшла до розв'язання проблеми мовної освіти зарубіжних українців і створення відповідних підручників. Спостерігаючи за умовами перебування української дитини в іншомовному оточенні, вона усвідомила, що «двомовність переважної більшості українських дітей на еміграції – незаперечний факт. Це ставить перед нашою Рідною школою вимогу переглянути методи викладання й уживані в школі підручники та шукати найлегших шляхів якнайскоріше збагатити мізерний лексикон, з яким діти приходять до школи» [123, с.5].

Працюючи в українських школах Австралії, М.Дейко бачила, що діти краще розуміють англійську мову, ніж свою рідну, оскільки вони вчать англійською мовою в державних школах п'ять днів на тиждень, а в рідній суботній школі лише один день.

Критично переосмисливши попередній досвід навчання у суботніх школах, а також переглянувши принципи укладання підручників для початкової та середньої школи на основі «методики цілих слів», М.Дейко обирає нові підходи до навчання грамоти українських дітей, застосовуючи аналітико-синтегичний метод, який для української мови є набагато природнішим і легшим. Його використання допомагає швидко виробляти належну техніку читання й писання. І не тільки на початкових етапах навчання мови і літератури, але й у середніх класах.

У своїй методиці дидакт з Австралії використала досвід англійських філологів у навчанні дітей другій мові, де основною метою був розвиток навичок розмовної мови. «Ця метода, – писала М.Дейко, – вироблена англійцями, має за основу напівмеханічне,

багаторазове усне хороше повторення однотипних мовних комбінацій, аж поки вони не стануть автоматичними. Шлях той довгий і тяжкий, але єдиний. Втіхою є те, що цей шлях природний, бо так навчається мови дитина від своєї матері: способом безконечних повторень тих самих мовних комбінацій» [126, с.9].

На основі такого підходу М.Дейко протягом 60-70-х рр. минулого століття написала і видала кілька навчальних книг для початкового та середнього шкільного віку, починаючи від «Букваря» і продовжуючи читанками «Рідне слово. Перша читанка після букваря», «Волошки. Друга читанка», «Рідний край. Читанка третя», «Євшан-зілля. Четверта читанка», «Про що тирса шелестіла. П'ята читанка», аналіз яких подано в наступному підрозділі.

Історія педагогічної думки, теорія і особливо практика засвідчують, що проблема підготовки якісних підручників для рідномовного шкільництва в українській діаспорі гостро постала наприкінці 80-х років минулого століття. На Всеканадській конференції «Українці в ХХІ столітті», зокрема, зазначалося, що більшість шкільних навчальних програм і підручників «розглядає предмет трафаретно й поверхово. Занадто часто ігнорують специфічні культурні риси окремих етнічних спільнот на користь вихвалення лише міжкультурних аспектів». Стосується це й українців, оскільки «їх змальовують або славно (і фальшиво) – від лахміть до багатства за три покоління з майже непошкодженим культурним і громадським життям – або наголос ставиться переважно на внески» (ідеться про внески українців у розбудову Канади – С.Р.) [36, с.19-20]. Звичайно, такий підхід не відображав реального стану української спільноти в Канаді, як, зрештою, і в інших державах західного світу в цей історичний період. Аналіз джерельної бази нашого дослідження підтверджує викладені вище положення.

Ретроспективний історико-педагогічний аналіз засвідчує, що складання та вдосконалення підручників з української мови і літератури в західному світі виявило ряд проблем, які розв'язувалися спільно українською педагогічною громадськістю та їх авторами. Це, зокрема, проблеми мовної адаптації підручників для українських дітей в іншомовному світі, плекання українських духовних цінностей, з'ясування місця й ролі теоретичних знань і введення до дидактичного апарату завдань для активізації пізнавальної діяльності школярів.

Одна з проблем, яку розв'язують укладачі підручників у

західній діаспорі, стосується доступності мови художніх творів і дидактичного апарату в умовах полілінгвального оточення. Головна причина цього та, що українська мова поступово змушена була пересуватися на друге за значенням місце у спілкуванні і поступатися мовам країн (в основному - англійській), де проживають українці. Отже, для читанок, а також підручників з української літератури загострилась проблема мовної адаптації виучуваних текстів. У зв'язку з цим скорочується основний літературно-інформаційний матеріал, додаються пояснення незрозумілих слів і спеціальні українсько-англійські словнички. У читанках і підручниках з літератури важливе місце почав займати граматичний матеріал, який у деяких навчальних книгах пропонується для вивчення паралельно з літературними текстами.

Вважаємо за потрібне наголосити, що боротьба за адекватне сприймання дітьми написаного в книжках виявилася однією з методичних проблем і знайшла вирішення у нових підходах до принципів укладання підручників.

Так, автори «Третьої читанки» [543] прагнули максимально забезпечити підручник різноманітним довідковим і тлумачним матеріалом, поєднуючи процес роботи над змістом художніх і публіцистичних текстів із вивченням основ української граматики, що, на нашу думку, є цілком доречним в умовах діаспори.

Поряд із завданнями, які допомагали розкрити зміст того чи іншого виучуваного твору чи художньо-публіцистичного нариса та лексичне значення окремих слів і понять, давалися й мовно-граматичні вправи. У підручнику є кілька розділів на закріплення маловідомих або й невідомих слів – «Повторення словництва» та «Вправи в писанні й уживанні слів». У кінці посібника в розділі «Словникові вправи» для закріплення за алфавітом подаються раніше засвоєні слова. Як і в підручниках М.Дейко, граматичні вправи цілком логічно виконуються у процесі читання й аналізу художнього чи публіцистичного твору.

Різнманітні вправи, цікаві завдання, насиченість текстів читанки українознавчими фактами активізують пізнавальну діяльність дітей, допомагають опанувати лексичний склад української мови та засвоїти її граматичний лад.

Акцентуючи увагу на необхідності «сучаснити наші шкільні підручники і посібники», організатори рідномовного шкільництва підкресливали, що в них треба «показати нашим дітям сучасну

Україну, її територію й багатства, її історію й культуру, треба «показати» сучасних українських людей ...» [543, с.236].

Що ж до підручників з української мови, то наголошувалось на тому, що вони мають бути «методично достосовані до потреб школи в теперішній ситуації. Але цей стан надзвичайно своєрідний, якого досі не існувало в нашому шкільництві. Раніше діти приходили до рідної школи, так би мовити, з маминою мовою: розуміли й говорили нею. Тепер таких дітей усе менше й менше. Переважають діти з «напівмовою» - дещо розуміють, дещо скажуть «по-українськи» [621, с.16].

Отже, здійснений нами аналіз вимог і підходів до підручникотворення в західній українській діаспорі дає підстави стверджувати, що в сучасних умовах автори шкільних підручників при їх створенні повинні врахувати такі вимоги:

- виклад теоретичної інформації має бути логічним і лаконічним, містити засоби, що інтенсифікують процеси осмислення і запам'ятовування, – схеми, узагальнюючі таблиці, алгоритми;
- завдання повинні бути різноплановими і різнорівневими. Вони мають, по-перше, відповідати структурі навчальної діяльності, по-друге, забезпечувати активізацію пізнавальної самостійності учнів;
- підручники повинні містити достатню кількість текстів, на основі яких можна було б формувати досвід емоційно-оцінного ставлення до дійсності, спонукати учнів до мовотворчості, а також супровідні завдання до них, які б мотивували подальшу пізнавальну діяльність школярів;
- пропоновані у підручниках матеріали мають бути наближені до реалій сучасного життя та функціонування української мови, готувати учнів до конкретних мовленнєвих дій у полікультурному середовищі.

Зазначимо, що цим вимогам діаспорних дидактів загалом відповідають навчальні книги для початкової школи, видані в Україні. Тому Шкільна Рада УККА й СКВОРа рекомендують використовувати, наприклад, підручники «Рідна мова» М.Вашуленка та О.Мельниченко, «Буквар» М.Вашуленка та Н.Скрипченко, «Читанку» О.Савченко, а також удосконалені підручники й посібники діаспорних педагогів (О.Білаш,

Н.Кулакова, Є.Федоренко, Н.Черняк та ін.). Проте не всі учні рідних шкіл мають відповідну мовну підготовку, щоб користуватися ними в оволодінні українською мовою. Така ситуація спонукає творців навчальних книг до їх подальшого вдосконалення з урахуванням вимог і особливостей сучасного стану західної української діаспори.

4.2. Розвиток підручникотворення для системи українського шкільництва в західній діаспорі

Проблема створення підручників для українського шкільництва в західній діаспорі, як уже зазначалося, постійно турбувала його організаторів, спонукала до активного пошуку шляхів її розв'язання. Ускладнювався цей процес тим, що українським педагогам у діаспорі доводилось вирішувати у навчальному процесі декілька актуальних проблем: мовну, ідеологічну та виховну. На перших порах вони обходилися підручниками, привезеними іммігрантами з рідних земель поневоленої України, які, щоправда, нерідко мали різне ідеологічне спрямування, зумовлене політикою держав, до якої входила та чи інша частина України – Австро-Угорської та Російської імперій. Це, безперечно, ускладнювало не лише процес навчання, а й не сприяло консолідації іммігрантів у єдину громаду. До того ж вони не відображали реальних умов країн поселення, що також гальмувало загальний розвиток учнів та їх успіхи у навчанні. Водночас уряди США і Канади досить часто упереджено ставились до використання цих підручників у державних школах, а то й узагалі забороняли навчати учнів за ними.

Дослідженням установлено, що найбільш популярними для навчання рідної мови серед американських і канадських українців у перші десятиліття ХХ ст. були підручники С.Смаль-Стоцького та Ф.Гартнера «Українська граматики» (1919) і «Руська правопись зі словарцем» (1918) та В.Сімовича «Практична граматики української мови» (1918) і «Граматики української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці» (1921). Перевага першого полягала в тому, що це «одинокий граматичний підручник, який, не тратячи наукового ґрунту, відповідає рівночасно педагогічним вимогам». Недарма у передмові до другого видання підручника його видавці в Канаді зазначали, що «граматика Смаль-Стоцького і Гартнера ... є найлучшою доси виданою українською граматикою, ... якої сотки

екземплярів розійшлося у Старім Краю і в Америці, що є найлучшим доказом, яким признанем тішитися вона серед української спільноти» [530, с.3]. Прикметною ознакою іншого підручника є те, що це граматики не наукова, а практична, бо, як писав автор, ставить собі за мету «в найкоротшому часі зазнайти читачів із найважливішими законами української мови», навчити «використовувати ті закони в мові та на письмі».

Як зазначають дослідники, «простота і ясність викладу матеріалу, виклад у формі сердешної бесіди з читачем – ось та основна риса, що підносить В.Сімовича на багато вищий від його вчителя щабель». Підручник В.Сімовича вигідно відрізняється від інших тим, що у ньому:

- навчальний матеріал викладений надзвичайно популярно та доступно;
- майстерно поєднані популярність викладу та науковість матеріалу.

Сам текст, визначення основних положень, висновки відрізнялися чіткістю та ясністю. Це був новий тип підручника-самовчителя української мови. Значний за обсягом граматичний матеріал подано в такій формі, що зробило його доступним для того, хто хоч трохи мав якусь освіту.

Широко використовувалася у навчальному процесі українського шкільництва США та Канади вчетверте перевидана у Вінніпезі «Методична граматики української мови» В.Коцовського та І.Огоновського. У доступній формі, легкою і зрозумілою мовою вона знайомила учнів з фонетикою, частинами мови, реченням та складними випадками українського правопису, тобто мала не стільки теоретичне, скільки практичне значення і завдяки цьому повністю відповідала вимогам учителів рідномовного шкільництва.

Педагоги, організатори українського шкільництва у США і Канаді добре усвідомлювали, що призначення підручників граматики навчити дітей «говорити і писати правильно ... своєю рідною мовою». Проте вони брали до уваги й іншу вимогу тогочасних лінгводидактів: «Не граматики вчить мови, а живе слово. Тим-то, хто хоче добре знати українську мову, той повинен багато балакати по-українському та читати українські книжки» Для цього ж треба, щоб рідна школа, особливо в діаспорі, мала добрі шкільні підручники, складені українською мовою. Вони мають

велике значення, «бо ж вчитані в підручниках слова чи фрази вбиваються легко в голову, й як прийдеться потому що-небудь говорити чи писати – ці слова чи фрази самі мимоволі приходять на думку й самі, як у нас кажуть, пишуться. А тому дуже важливо, щоб до справи написання підручників їх укладачі відносилися надзвичайно уважно, адже «через те, як шкільні підручники укладаються похапцем, як укладчики їх не дивляться на чистоту мови, то вже цілі покоління на тому терплять».

Саме тому на початку 1920-х років канадські українці, щоб забезпечити своїм дітям належне засвоєння рідної мови та відповідне національно-патріотичне виховання, запросили до укладання букварів і читанок відомих педагогів, лінгводидактів, учителів-практиків. Зумовлене це тим, що наявні підручники, як, наприклад, читанка «Школа народна для третьої і четвертої класи» (Вінніпег, 1920) [619], були звичайними збірниками текстів різних жанрів і тематики, не містили ніяких навчальних завдань, запитань для роздумів і самоконтролю, самостійної роботи, не відображали особливостей життя українців у діаспорі.

Серед навчальних книг, що з'явилися в цей період, варто відзначити підручник «Українська читанка. Для III і IV класи» (Вінніпег, 1926) [556]. Вона хоч і не цілком відповідала викладеним вище вимогам, та все ж містила тексти, в яких знаходились запитання для обдумування, пошуку відповіді, осмислення й усвідомлення прочитаного, виконання певних завдань («Школа в Добромишли», «Плян школи в Добромишли», «Обійсте школи в Добромишли», «Про ріки в Галичині» і ін.).

Серію підручників для навчання українських дітей у США та Канаді підготував відомий у Галичині педагог і автор навчальних книг М.Матвійчук. Його підручники, пройшовши апробацію в Старому Краї, витримали іспит часом і в західній діаспорі. Перевидані в Канаді, вони ще і в післявоєнний період використовувались у навчальному процесі українських шкіл США і Канади, хоча, звичайно, не повністю відповідали вимогам тогочасної дидактики і запитам учителів та учнів. Але для свого часу ці підручники були надзвичайно популярними і на українських землях, і за їх межами. Як зазначає Марійка Підгірянка в рецензії на буквар М.Матвійчука, «хто раз учив з його книжки, не хоче вживати іншої. І не диво, бо букварі Матвійчука – то не випадкові тексти, щоб із них вивчити цю або ту букву, чи там слово, тільки

низка глибоко обдуманих, послідовних текстів, опертих на правилах методики і досвідах найновішої педагогіки, побудованих на знанні душі української дитини та надиханий любов'ю до неї» [357, с.2].

Зазначимо, що підручники М.Матвійчука не менш високу оцінку отримали ще на початку 30-х років. Аналізуючи їх, А.Курдидик писав: «Не треба бути педагогом і спеціалістом у читанкових справах, щоби оцінити з побіжного перегляду вартість їх. Тверда оправа і добрий папір, кольорові прегарні обкладинки, чіткий друк та ілюстрації найкращих наших малярів, врешті самі назвища письменників, яких спис знаходиться в кожній читанці і яких твори склалися на зміст читанок, – все те каже й дає запоруку, що перед нами найкращі читанки, які будь-коли мала українська дітвора народних шкіл» [254, с.3].

Головне завдання букваря, як відомо, дати вчителю та й учням тексти для читання і письма, насамперед для читання. Але при цьому автор, виходячи із загальних лінгводидактичних засад, повинен зберегти послідовність ознайомлення дітей із буквами, словами і реченнями та підібрати відповідні тексти, що мають пізнавально-виховне спрямування і збагачують їх життєвий досвід, а також ілюстрації, які підсилюють емоційне сприйняття запропонованих текстів. Зазначимо, що український «Повістковий буквар» М.Матвійчука відповідає цим вимогам. Загальний обсяг підручника 96 сторінок, 70 з них призначені для одночасного навчання писаного й друкованого письма, причому написане виконане каліграфічно. Останні 20 сторінок – це друковані тексти, рекомендовані для читання. Заслугує на увагу і своєрідне художньо-графічне оформлення букваря. Починається він портретом юного Тараса Шевченка, а закінчується віршем «Мала Українка», молитвою «Боже Великий, Єдиний» і факсимільним відтворенням слів Кобзаря «Свою Україну любіть, любіть її во время люте...». Такий підхід немовби підказує дитині, якою вона має стати після засвоєння дібраних у букварі текстів і що дороговказом у її житті (а це ідеологічна, виховна функція навчальної книжки в діаспорі) мають бути наведені в підручнику слова Т.Шевченка.

Уміщений у ньому матеріал, безперечно, сприяє цьому, що, власне, й забезпечило його надзвичайну популярність як у рідному краї, так і в діаспорі. Цікаві прийоми роботи з цим підручником (а вони не втратили своєї актуальності і в наш час) пропонує уже згадувана Марійка Підгірянка.

«Друга книжечка для другого року науки» М.Матвійчука [295] також «гармонійно уложена і ніде не перевантажена ні змістово, ні ілюстраційно» [254, с.3]. У ній широко представлені твори українських письменників національно-патріотичного змісту («Українська родина», «Я українець», «Рідна мова», «Слава Україні», «Три шляхи», «Тарасове свято» та ін.), що доповнюють національно-суспільний світогляд української дитини новими відомостями з історії її прабатьківщини, а також різножанрові тексти морально-етичного спрямування («Перший раз у школі», «Бабусин городчик», «Дарунок Галюсі», «Різдвяна казочка», «Червона шапочка» та ін.). Щоправда, на думку тогочасних рецензентів (і ми її повністю поділяємо), бракує в ній текстів про козаків, цікавих оповідань про козацьку славу, а також – на завершення – гімну чи патріотичної пісні [254, с.3].

Вагомим здобутком М.Матвійчука, на нашу думку, є і «Третя книжечка для третьої класи» [296], укладена з цікавих текстів найрізноманітнішої тематики, добірно ілюстрована малюнками та фотографіями, що полегшують сприйняття змісту художніх і публіцистичних творів. Підручник вдало поділений на чотирнадцять розділів, кожний з яких має назву (наприклад, «Школа, наука, знання», «Між рідними», «Місто», «Праця», «Осінь», «Зима», «Весна», «Що погано, а що добре», «Україна», «Літо», «По широкім світі» та ін.) і вміщує по два-три описові тексти, оповідання, вірші, сміховинки, загадки тощо. Завдяки цьому «від першого вступного вірша до останньої сторінки прочитає її цікаво навіть той, хто вже давно не дитина, а, замкнувши обкладинку, матиме цей читач дві думки: подив для того, хто збирав матеріал і складав її, та певність, що ця книжечка може стати у пригоді не тільки школяреви, але й тому, кому доля поскупила вищої освіти, тому, хто тільки перестав бути анальфаетом і вирвався на ясне сонце освіти та хоче її доповнити» [254, с.3].

З урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів рідних шкіл у діаспорі укладена й «Четверта книжечка. Українська читанка для четвертої класи» М.Матвійчука, видана 1931р. у Львові [297]. У підручнику подано ґрунтовні тексти, які висвітлюють досягнення світової науки, розвиток людської цивілізації, історію українського народу і його культури. Вони об'єднані в дванадцять розділів, супроводжуються цікавими ілюстраціями. Зазначимо, що ці якості підручників, створених добрим знавцем дитячої

психології, стали зразком для наслідування діаспорними підручникотворцями в наступні десятиліття життєдіяльності української спільноти в західному світі.

Дослідженням установлено, що перші підручники для системи рідномовної освіти українців у США та Канаді були створені діаспорними педагогами лише на початку 1940-х років. Враховуючи мовнодемографічну ситуацію в етнічних спільнотах країн поселення, значна частина членів яких уже була англійською, їх автори почали видавати підручники з граматики української мови, а згодом і читанки англійською мовою. Започаткувала цей напрямок підручникотворення в західній діаспорі граматика української мови І. Шклянки [Ukrainian grammar. By Elias Shklyanka. – Winnipeg, Manitoba, 1944. – 85p.], видана в 1944 р.одночасно у Вінніпезі та Саскатуні (Канада), хоча сам автор проживав у Чикаго (США). Вона була, як слушно стверджували рецензенти і педагоги-практики, «піонерською працею на цьому полі», «першою спробою навчати граматики української мови людей, що говорять по-англійськи», потреба в якій «відчувалася вже від довшого часу» [337].

Укладаючи підручник, І.Шклянка скористався традиційним підходом у навчанні граматики мов: спершу подається граматичне правило, тобто якийсь означений спосіб правильного вживання мови, а далі наводиться низка прикладів, де це правило застосовується. Підкреслимо, щоб домогтися їх ґрунтовного, глибокого засвоєння, автор граматики дібрав велику кількість різних прикладів із різних сфер людського життя і діяльності, зберігаючи при цьому українську етнокультурну основу. Безперечно, такий підхід дає можливість учням пізнавати український світ, розширювати свій кругозір, сприяє формуванню у них національної свідомості.

Відкривається підручник передмовою та листом І.Огієнка (від 25 березня 1938р.), в якому відомий лінгводидакт високо оцінює рукопис І.Шклянки, відзначаючи належний рівень його літературної мови, наявність великої кількості прикладів, а також наголосів у кожному слові, що «тільки збільшує ціну ... праці» і робить висновок: «... вона безумовно буде корисною для тих, що знають мову англійську, але не знають рідної» [328].

Основна частина підручника починається традиційно – з вивчення азбуки, в дусі цілісного закону українського правопису і граматичної термінології. Далі автор розкриває особливості

творення і вживання звуків в українській мові, наводить їх англійські відповідники (а зробити це не просто, бо фонетичний лад обох мов суттєво різняться один від одного) і подає конкретні зразки використання в мовній практиці.

У підручнику І.Шклянки досить широко представлені правила і приклади використання в усній, переважно діалогічній формі змінюваних і незмінюваних частин мови, різних синтаксичних конструкцій, сталих словосполучень, які засвоюються переважно в процесі багаторазового повторення, тобто «формальною метою» або методом «муштри», за що окремі педагоги піддавали його критиці.

Та все ж у загалом ґрунтовно, з урахуванням тогочасних досягнень педагогічної науки та лінгводидактики написаній граматиці української мови зустрічаються неточності в перекладі окремих українських слів, словосполучень і навіть речень англійською мовою, що, безумовно, ускладнювало їх розуміння і сприйняття. Проте, незважаючи на ці факти, підручник І.Шклянки «Ukrainian Grammar» успішно використовувався в системі українського шкільництва Канади та США і водночас став прикладом для створення подібних навчальних книг іншими авторами. Підручник цінний як практичний курс для початкового вивчення української мови англомовними дітьми.

Одночасно з граматикою вийшла ще одна навчальна книга І.Шклянки – «Нова початкова Читанка для рідної школи» (Вінніпег, Манітоба, 1944) – перший український підручник, який відображав реалії життя канадських українців, відповідав вимогам організаторів і педагогів їх рідномовної освіти. За задумом автора, це своєрідний буквар, покликаний у комплексі з українською граматикою «навчити дитину звуків, буков, щоб їх вона могла складати в слова, і тим способом могла засвоювати собі нові слова в читанні» [618].

Читанка складається з восьми частин. Перша з них під назвою «Фарма» містить усі букви української абетки, слова і речення, які їх пояснюють. Відкривається книга друкованими і писаними літерами *мМ, аА, тТ, оО*. Тут же малюнок матері з немовлям, під яким слова – мама, то мама, мама там. Далі подано малюнок тата з такими ж словами. Тобто, дитина пізнає українську мову через назви найрідніших їй людей та найближче оточення – природу, серед якої живе і яку поступово пізнає з раннього дитинства. Вважаємо, що принцип природовідповідності автором букваря

використаний цілком логічно, оскільки органічно вводить дитину через нову (другу) мову у близький і рідний для неї світ. У підручнику поряд із друкованими і рукописними літерами, що позначають як голосні, так і приголосні звуки, англійською мовою зазначено, як вони читаються і наводяться приклади слів на дану букву. Продовженням розпочатої роботи є вправи, написані рукописом, речення – як розповідні, так і питальні. З метою закріплення знань подаються також невеличкі тексти-розповіді, вірші, наприклад: на букву «в» слово «вуж» і про нього розповідь. У цьому підручнику наявна достатня кількість малюнків, але не кольорових, а намальованих графічно. Після вивчення кожної букви даються завдання і запитання такого типу: «Читайте і напишіть», «Спишіть українську азбуку», «Скільки?» та ін. Зміст інших частин («Природа», «Місто», «Праця», «Народне», «Оповідання», «Україна» та «Додаток») складають невеличкі віршики й оповідання, що відповідають їх назві (про домашню птицю і тварин, життя і побут людей у Канаді і Україні). У кінці книжки вміщено назви частин дня, місяців, днів тижня, року, чисел (від 1 до 20 та десятків – від 30 до 100), а також українсько-англійський словник. У читанці доречно використовуються вірші І.Франка, Т.Шевченка, С.Руданського, П.Куліша, С.Воробкевича, В.Самійленка та інших українських письменників-класиків.

Вважаємо, що та оцінка, яку дала «Новій початковій читанці» І.Шклянки тогочасна педагогічна громадськість у США і Канаді, дещо завищена, адже розглядали її як першу спробу («добрий початок») ввести в навчальний процес картини з життя українських поселенців на американській землі. Проте підручник, на нашу думку, перенасичений розповідями про тварин і рослин, у ньому зовсім відсутні тексти про школу і шкільне життя, в яке повинна вводити юних читачів їх перша навчальна книга, недостатньо текстів національно-патріотичного спрямування. Але, як зазначили рецензенти, «не дивлячись на нечисленні помилки, книжка певно зробить свою роботу і багатством змісту й приманливим виглядом» [136]. Зрештою, підтверджує це третє перевидання цього букваря у Нью-Йорку в 1962р., в передмові до якого автор писав: «Що рік – то все більше старших батьків, що в новій батьківщині говорять до своїх дітей рідною мовою, вмирає. Що рік – то все більше батьків з молодшого покоління до своїх дітей рідною мовою вже не говорять. Так витворюється середовище, в якому вчити дітей рідного слова не

легко. Легко про це завдання писати і говорити, але не легко його виконати. Тому то всім батькам, сестрицям, учителям і учителькам, що щеплюють дітям рідну мову, нехай буде подвійна пошана й подяка» [617, с.1].

Традиції читанки І.Шклянки продовжила «Українська читанка І» (Торонто, Онтаріо, 1946) [554], видана Товариством українських учителів у Канаді. Відкривається вона фотографією будинку канадського парламенту, над якою вміщено напис «Оттава – столиця нашої країни», а на наступній сторінці подано вірш І.Віра «Ми щасливі» із графічним малюнком дітей, в якому стверджується: діти щасливі тому, що для них «Канада мати мила, Люба й Україна» [554, с.3]. Далі запропоновано невеличкий текст «Наша країна» - стисла розповідь про Канаду та етнічний склад її населення. Цими відомостями, власне, й вичерпується «канадійське» спрямування підручника. Аналіз його змісту дає підстави стверджувати, що це вже була справжня читанка, розрахована на використання в післябукварний період навчання грамоти. У ній вміщено поетичні й прозові твори українських дитячих письменників, зокрема й тих, які жили в тогочасній Україні (О.Іваненко, Н.Забіла, М.Пригара, М.Рильський, П.Тичина і ін.), та зразки усної народної творчості. Майже до кожного тексту (а їх 91) подаються графічні малюнки, що допомагає краще сприйняти й усвідомити їх зміст. Таку ж мету (розвивально-пізнавальну) виконують запитання, запропоновані до більшості текстів. Як і читанка І.Шклянки, цей підручник укладений переважно із творів про природу, тварин та дітей, які за змістом і формою найбільш доступні для учнів молодшого шкільного віку.

За такими ж принципами (природовідповідності, культуровідповідності, науковості, систематичності та послідовності, доступності, наочності, єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій) укладена «Українська читанка II» (Торонто, Онтаріо, 1948) [555], що є логічним продовженням і доповненням попередньої. У ній вміщено український алфавіт, переклад гімну Канади українською мовою, подано цікаві поетичні й прозові твори про життя дітей (зокрема і їх навчання в школі), тварин, птахів і рослин різних країн світу – тих, про які не йшлося в читанці I, природні та фізичні явища, наукові відкриття, розширено відомості про Канаду. Уперше в підручниках для українських шкіл у західній діаспорі подано тексти про столицю радянської України та Дніпрельстан,

дитячі роки Т.Шевченка й І.Франка, умови побутування перших іммігрантів з України на канадській землі. Читанка добре ілюстрована малюнками та фотографіями, до найбільш важливих текстів запропоновано запитання та підібрано відповідні прислів'я й приказки. Вважаємо, що своїм змістом і оформленням «Українська читанка II» сприяла успішному вирішенню мовної, виховної та розвивальної проблем, а також знайомила дітей з країною проживання і життям канадських українців.

У цей же період для учнів старших класів, які досконало володіють українською мовою, видано хрестоматії творів українських письменників «Ukrainian authors» (Вінніпег, Манітоба, 1946) [680] та «Readings in Ukrainian Authors» (Вінніпег, Манітоба, 1949) [662]. Перший посібник складається з трьох частин. Відкривають його поетичні та прозові твори українських письменників ХІХ-ХХст. Друга частина містить переклад складних для сприйняття слів і словосполучень до кожного твору та стислі бібліографічні відомості про їх авторів. Третя – українсько-англійський словник із перекладом усіх поданих у хрестоматії українських слів.

Другий посібник має таку ж структуру. Проте у ньому більша кількість художніх творів, відповідно збільшилось число авторів і обсяг словникової частини. В обох хрестоматіях над усіма словами поставлено апостроф, однак дидактичний апарат відсутній. Зауважимо, що в них не представлено твори, в яких замальовується життя українців на північноамериканській землі. Та все ж обидві хрестоматії давали можливість учителям рідних шкіл і шкіл українознавства проводити з учнями найрізноманітнішу навчальну роботу в класі та самостійно виконувати домашні завдання.

Услід за І.Шклянкою видав «Головні правила українського правопису» Юрій Шерех (Торонто, Онтаріо, 1946р.) [613]. У «Передмові» зазначено, що правила складено на основі «Харківського» правопису, ухваленого до вжитку 1928 р. за редакцією О.Синявського, який згодом допомагав створенню «Правописного словника» Г.Голоскевича (вид. 7, Х.; К., 1930 р.). Ю.Шерех у «Головних правилах» подає норми написання «приростків» і «наростків», слів «укупі й нарізно, з розділкою» (дефісом), а також написання «чужих» слів. Книжка стала цінним надбанням для всіх українців, які прагнули підвищити свою грамотність з рідної мови.

У Вінніпезі цього ж року вийшов посібник для самостійного вивчення української мови «Ukrainian self – educator For The Beginners» [688], перевиданий згодом завдяки своїй популярності в 1953 р. У простій, доступній для початківців формі тут запропоновано найважливіші граматичні поняття та зразки їх застосування у мовній практиці. Частина текстів для полегшення їх засвоєння подана у транскрипції українською мовою. Тексти діалогічної форми супроводжують теоретичні положення, запозичені з граматики І.Шклянки. Повторне видання посібника засвідчує, що свою функцію він успішно виконував.

Ситуація з підручникотворенням для українських шкіл у діаспорі докорінно змінилася на початку 1950-х років, коли до Канади та США у складі іммігрантів третьої хвилі почали прибувати досвідчені педагоги, вчені, колишні викладачі вищих навчальних закладів України та гімназій у країнах Західної Європи. Саме з цього часу процес створення підручників набуває прискорення та професійного характеру. Сприяло цьому і видання програм навчання та виховання під назвою «Рідна школа», яке здійснило Об'єднання українських педагогів Канади в 1952р. Повторно, вже апробовані й удосконалені, вони вийшли в 1958 р. і набули поширення та використання в школах українознавства США.

У цей процес уже з перших років своєї діяльності активно включилася Шкільна Рада УККА. Вона приділяє особливу увагу навчально-методичному забезпеченню діяльності шкіл українознавства, передусім підготовці підручників. До їх авторів ставилися відповідні вимоги: зміст підручника має узгоджуватися з чинними програмами навчання, чітко повинні простежуватися ідейні основи, на яких формується особистість і моральний характер учня – майбутнього члена української громади. Дотримуючись цих вимог, Шкільна Рада щорічно відбирала шкільні підручники і рекомендувала їх для використання у школах українознавства, що перебували у її віданні. Щоправда, вчителям надавалося право, з урахуванням місцевих умов та можливостей батьків учнів, користуватися в навчанні української мови й іншими наявними підручниками.

Найбільш активно до творення підручників у цей період долучилися Л.Білецький, П.Волиняк, Д.Кислиця, К.Кисілевський, П.Миролубний, В.Родзикевиц, Б.Романенчук та інші досвідчені лінгводидакти і методисти. Характерною ознакою їх навчальних

книг була відповідність змісту, дидактичного апарату, оформлення, структури тогочасним досягненням педагогічної науки та лінгводидактики (використання основних принципів навчання та засад створення підручників й іншої навчальної літератури, вікових і психологічних особливостей учнів), урахування умов проживання учнів, рівня організації та методичного забезпечення навчального процесу в державних школах, наявність текстів національно-патріотичного та релігійно-морального змісту, високий виховний потенціал уміщених художніх та публіцистичних творів тощо. Водночас кожен методист, у міру своїх можливостей та світогляду, по-різному ставився і використовував досягнення української лінгвістики та лінгводидактики, твори українських радянських письменників, діячів науки і мистецтва. Зрештою, не всі вони враховували й вимоги директивних (дорадчих) освітніх органів у діаспорі.

Прикметною ознакою цього періоду є і те, що в навчально-виховному процесі українського шкільництва не тільки США та Канади, а й Австралії та Великобританії активно використовувалися навчальні книги попередніх десятиліть (М.Матвійчука, А.Крушельницького, І.Кириняка, І.Шклянки), а також видані у Західній Європі в перші повоєнні роки (їх привозили з собою іммігранти нової хвилі) і навіть у Радянській Україні («Буквар» Л.Деполович), щоправда, перевидані у США чи Канаді й адаптовані до рівня мовного розвитку дітей діаспорних українців. Багато підручників, що з'явилися в Канаді, відкривалися портретами королеви Англії Єлизавети і генія українського народу Тараса Шевченка, щоб у такий спосіб нагадувати учням про їх громадянську належність та етнічне походження. Досить часто, особливо в читанках для різних класів, з урахуванням вікового розвитку школярів, подавалися віршовані молитви або поетичні твори релігійного змісту. Це мало нагадувати юним читачам українського роду, що найвищими цінностями у їх житті є Бог і Україна, а також держава, в якій вони живуть.

У 1950-1953 рр. серію підручників для початкового навчання української мови видав Петро Волиняк. Як стверджує Д.Кислиця, «Волинякові підручники для нашої дітвори на еміграції – це світла сторінка в усій історії українського шкільництва поза межами України. Поява Волинякових підручників була негативною реакцією, що дала дуже позитивні наслідки: совість і серце м'ятежного

Волиняка не витримали убогого стану навчання наших дітей їх рідної мови за дуже примітивними підручниками» [214, с.618].

«Буквар» П. Волиняка (Торонто, 1950) [76] – це, по суті, частково перероблений досить популярний у діаспорі і в тогочасній Україні «Буквар» Л.Деполович. Упорядник доповнив його текстами релігійного та патріотичного змісту («Оксанка молиться», «Христос воскрес», «Київ – столиця України», «Наш державний знак», «Симон Петлюра», «Молимося, Боже, єдиний» та ін.) і малюнками М.Батинського про життя дітей на канадській землі. Завдяки цьому діти одержали «грамотний і надійний ... підручник», - зазначає Д.Кислиця. Підручник побудований за принципом індукції. На його титульній сторінці розміщений малюнок дівчинки, яка сидить за партою під час уроку і уважно слухає вчителя. Буквар багатий малюнками, на яких зображені події із життя дітей даного віку. Для навчальної діяльності пропонуються різні вправи: на доповнення слова за картинкою – *Со ..(ва), Ма ..(лина)*. На сторінці із зображенням літери, що вивчається на уроці, є відповідні малюнки та слова з цією буквою. Одразу пропонується її друковане й писане зображення. Вивчаються склади із буквою, слова, пізніше – речення.

Проте побудова «Букваря», на нашу думку, дещо ускладнена, адже деякі голосні звуки, такі як [і], [е], вивчаються після багатьох приголосних, майже вкінці, що не логічно, оскільки утруднює уміння вчити дітей читати склади. Після вивчення букв розміщена сторінка (с.55), на якій подано весь український алфавіт (друковані й писані, великі та малі літери). Далі вміщені тексти, вірші, вправи на розвиток кмітливості («Плутанина») різних авторів (Т.Шевченко, Н.Забіла, М.Стельмах, П.Тичина, В.Ткаченко, Л.Первомайський та ін.), які забезпечують загальний розвиток дітей. Цікавим доповненням у підручнику є добірка приказок, прислів'їв, загадок. Дібрані твори досить оригінальні за змістом, розмірами, легко сприймаються дітьми, які тільки починають вивчати рідну мову.

Отже, підручник побудований на принципах доступності, зв'язку з життям, наочності, послідовності, науковості. Позитивне і те, що на початку підручника подаються букви великого розміру, далі, до кінця «Букваря», вони зменшуються у розмірах і, відповідно, збільшується кількість матеріалу для читання, розвитку мовлення та самостійної роботи учнів. «Буквар» П.Волиняка перевидавався і в наступні роки (1958, 1965), що засвідчує його популярність серед учителів та школярів у діаспорі.

За прикладом П.Волиняка, враховуючи нову мовну ситуацію в середовищі західної української діаспори, на основі Букваря М.Матвійчука був перероблений і виданий в Англії «Український Буквар – читанка» (Лондон, 1964) [559] тиражем 5 тисяч примірників. Половина його обсягу (38 сторінок) відводиться на добукварний і половина на букварний періоди. Підручник, починаючи з титульної сторінки, на якій змальовано портрети Т.Шевченка й І.Франка, добре ілюстрований. На вивчення окремих звуків відводиться по цілій сторінці, тут подається друкована і писана літери та сюжетний малюнок, що відображає його зміст. Вдало виконані графічні малюнки розкривають значення слів, речень і цілих текстів, що, безперечно, полегшує їх засвоєння. Підручник укладений за тематичним принципом. Тексти відображають найближче оточення учня, яке поступово розширюється (мама, тато, хата, дім, родина, поле, річка, церква, школа і т.д.), і в післябукварному періоді вводять дитину у світ людських стосунків, у минуле і сучасне України, знайомлять її з видатними українськими письменниками (Т.Шевченко, І.Франко, Леся Українка) і їх творами. Зміст Букваря збагачують поетичні і прозові твори національно-патріотичного спрямування («Україна», «Київ», «Рідна мова», «Тризуб», «Молитва», «Земля рідна»), які не тільки розширюють знання учнів про їх прабабківщину, а й збуджують почуття любові до неї. Завершується підручник віршем «Ще не вмерла Україна». Вважаємо, що до нього варто було подати текст-коментар, у якому повідомити дітям, що це національний гімн України, і ноти, щоб учні могли його співати.

За цими та іншими букварями навчалися рідної мови українські діти в Австралії, Великобританії, США і Канаді. Слід водночас зазначити, що для української діаспори в другій половині ХХ ст. типовим було явище, коли навчальні книги з українознавчих дисциплін, укладені в одній країні, застосовували для навчання українських дітей в інших. Так, читанки педагога М. Дейко з Австралії, видані у Великобританії, активно використовуються як у самій Австралії, так і у США, Канаді та Великобританії.

Услід за букварями або й паралельно з ними, бо цей процес офіційно ніким не регулювався, видавалися читанки, підручники з граматики української мови, навчальні посібники, що мали сприяти поглибленому засвоєнню української мови вже досить часто як другої, адже навчатися до рідних шкіл і шкіл українознавства

приходили діти з мішаних родин або з таких, де мовою спілкування була англійська. Ця ситуація, власне, й спонукала авторів навчальних книг шукати нових підходів до їх створення.

Щоправда, П.Волиняк, укладаючи свої читанки і подаючи рекомендації для їх практичного використання, орієнтувався на те, щоб «діти могли навчитися справжньої мови». Його настанова як учителя і автора підручників була чітка й категорична: навчати прямою метою і не вживати без крайньої потреби жодного неукраїнського слова в класі. Тому в його підручниках не було двомовних словників, не було й перекладів, навіть ніде не подавалися іншою мовою (паралельно) граматичні чи інші якісь терміни. Він був «переконаний, що коли допустити раз, то потім піде все само собою на підміну української мови в українських школах – мовою даної країни, а тоді й від нашого українства нічого не лишиться» [214, с.621]. Як щирий патріот України П.Волиняк, підкреслимо, своєю педагогічною і видавничою діяльністю, отже, й творенням підручників, робив усе для того, щоб його (українство – С.Р.) зберегти і якомога на довше. На досягнення цієї мети якраз і були спрямовані укладені ним читанки «Барвінок», «Лани», «Київ», «Дніпро», «Запоріжжя», що одна за одною виходили в 1950-х рр. і неодноразово перевидавалися в наступні роки.

Тексти підручників П.Волиняка – це переважно художні та науково-публіцистичні твори українських письменників, які відображають сучасне і (в меншій мірі) минуле України й українського народу (автор вважав, що цьому мають бути присвячені підручники історії), немає в них і так званого «канадійського й американського матеріалу», оскільки його достатньо, на думку П.Волиняка, в тих підручниках, за якими українські діти навчаються в державних школах. Зате в читанках досвідченого методиста широко представлена усна народна творчість українців – прислів'я, приказки, загадки, які допомагають учням не тільки краще зрозуміти текст, а й підсилюють його зміст та виховний потенціал. Уперше в діаспорі в підручниках П.Волиняка сформовано різноманітний і, залежно від змісту та обсягів текстів, широкий дидактичний апарат – запитання, завдання й вправи найрізноманітнішого характеру. Так, до тексту «Різдво в Україні» (читанка «Лани») запропоновано наступні запитання й завдання:

Запитання:

1. Коли буває свят-вечір?

360

2. Як прибирається хата на свят-вечір?
3. Що таке кутя?
4. Як їдять кутю?
5. Кому і як носять вечерю діти?
6. Скільки страв має бути на святій вечері і чому стільки?
7. Коли складалися наші колядки?
8. Чому ми мусимо додержуватись старих звичаїв?

Завдання:

Напишіть власне оповідання на тему: «Як я святкував Різдво в минулому році?» [80, с.54].

Для порівняння наводимо, як приклад урізноманітнення дидактичного апарату, запитання, завдання і вправи до оповідання «На торгівці» (читанка «Запоріжжя»):

Запитання, завдання і вправи:

1. Навчіться виразно читати це оповідання. Прочитайте його тричі вголос. Не кваптеся, виразно вимовляйте всі слова.
2. Випишіть з цього оповідання власні імена людей, назви сіл, міст, річок. Зверніть увагу: усі ці слова починаються великою літерою (буквою). Пригадайте собі: імена, по батькові і прізвища людей завжди пишуться з великої літери (букви). Назви країн, міст, сіл, вулиць, річок, морів та океанів теж завжди пишуться з великої літери. Випишіть у зошити назви десятих міст України. Випишіть у зошити назви десятих міст країни, в якій тепер живете.
3. Запам'ятайте собі назву річки Рось. Зверніть увагу, як про неї сказано в цьому оповіданні. Знайдіть її на карті, Простежте: в яку велику українську ріку впадає Рось? А з якого боку? Яке друге, крім Богуслава, старовинне українське місто стоїть на Росі? Запам'ятайте: Рось — одна з найкращих річок України. Вона оспівана в багатьох піснях, її описують поети й письменники, її змальовують малярі.
4. На що звернув особливу увагу малий Тарас (Шевченко), коли він оглядав на базарі різний посуд? А що думав Тарас, оглядаючи ікони й картини в наметах?
5. Знайдіть у цьому оповіданні опис заходу сонця. Перепишіть цей опис у зошити [78, с.51-52].

361

Нааявність такого розмаїтого дидактичного апарату вважаємо цілком доречним і корисним, оскільки завданнями підручника є: збільшити в учнів запас слів; навчити їх самостійно будувати речення (усно й письмово); навчити учнів читати й відчувати вірші й художню прозу, розвивати їх мислення й творчість.

Зауважимо, що матеріали в підручниках П.Волиняка розподілені за тематичними циклами, але не розмежовані заголовками, що дає можливість учителеві вибирати для вивчення саме той текст, який найбільше підходить для вивчення в даний час, тобто в разі потреби «перескакувати» від одного до іншого, залежно від можливостей учнів.

Окремої уваги заслуговує підручник П.Волиняка «Дніпро» (Торонто, Канада, 1958) [77] – літературна читанка та історія української літератури. Як зазначає сам упорядник (наше дослідження підтверджує цю думку), «такого підручника наші еміграційні школи ще не мали й не мають, потреба ж у ньому велика: щоб затримати наше підростаюче покоління при українській нації, треба не тільки агітації (вона нічого не допоможе), а й дати тому підростаючому поколінню добрі знання з української літератури, історії, географії тощо. Ця книжка й має хоч частково виповнити цю прогалину» [77, с.111].

Новим підходом у ньому є насамперед те, що тут уміщено також біографії / життєписи українських письменників-класиків, подано стисло характеристику їх творчості й аналіз окремих творів, визначено роль у розвитку української літератури.

І все ж діаспорні педагоги, оцінюючи «Волинякові підручники, які, безумовно, стояли вище майже за всі попередні підручники давніших авторів, ба навіть за більшість чийхсь одночасно і після нього виданих», не раз критикували їх, оскільки «не були вони гарантовані від тих чи інших хиб і помилок» [214, с.621-622]. Але вони витримували критику, бо були справжніми навчальними книгами – книгами життя для підростаючих поколінь зарубіжних українців.

Аналіз педагогічних реалій засвідчує, що у системі рідномовного шкільництва західної української діаспори в 50-60-их рр. активно використовувалася й читанка Л. Білецького «Рідне слово» (Вінніпег, 1956) [21].

Відкривається підручник автопортретом Т.Шевченка та його словами «Учіться, брати мої ... - епіграфом з «Послання і мертвим і

живим ...». Далі вміщено як настанову – пораду для юних рідношкільників вірш В.Масляка «Учися, дитино»:

Учися, дитино, бо вчитися треба!

Учися, голубко, хай розум не спить,

Хай серце і воля, і дух росте в силу,

Для правди, для світла вас треба учить.

Над кожним словом у читанці поставлено наголос з метою засвоєння правильної вимови (як під час класного читання, так і для індивідуальної роботи). Прикметною ознакою підручника є те, що в ньому вперше в практиці діаспорних підручникотворців крім пояснення слів, наводяться пояснення цілих висловів до тих чи інших творів, наприклад: «Для світла вас треба учить» – це значить, щоб ви не ходили, не слухали, як у темній кімнаті, а знали, куди йти, що взяти, де покласти і як треба зробити, щоб воно було добре. Це одне. Друге, ви повинні навчатись, щоб більше знати, більше зрозуміти в природі: кожна рослину, кожне дерево, кожна живу істоту. Чим більше будете вчитись, тим більше будете знати. Вважаємо, що такі пояснення виконують важливу пізнавально-виховну функцію і сприяють глибшому усвідомленню змісту й головної думки твору.

Після таких прикладів-пояснень пропонуються питання (для перевірки та закріплення знань):

1. Що чекає того, хто добре вчиться?

2. Хто більше знає?

3. Хто із вас пам'ятає із Євангелія оповідання (притчу)

Ісуса Христа про сіяча, що сів зерно? Нехай той розкаже те оповідання. І на завершення роботи над віршем ставиться завдання написати твір на тему: «Наука і праця приносять людям щастя» [21, с.7-10].

Вважаємо, що під час такої цілеспрямованої, різноманітної роботи, виконання відповідних завдань діти навчаються правильно працювати з текстом, вправляти своє мовлення (з метою засвоєння української мови), виділяти у творі головне. Водночас у них виховуються такі риси, як щирість, доброта, повага, любов до рідного краю, його людей. Цьому сприяють вдало підібрані казки, оповідання, вірші таких відомих українських письменників, як Леся Українка, І.Франко, М.Вовчок, Т.Шевченко, О.Олесь, С.Васильченко, Б.Лепкий та ін. За допомогою текстів учні також мають змогу ознайомитися з порами року (осінь, зима), які

подаються в певній послідовності, а також із найбільш відомими святами («Зустріч Нового року», колядки, «Святий Вечір») [77].

У цей же період Шкільна Рада УККА рекомендувала для навчання в школах українознавства читанку К. Кисілевського «Слово Рідне» (Нью-Йорк, 1952) [204] – книжку, що «її довго чекала широка громада молодих читачів» [272].

Звертаючись до своїх учнів, К.Кисілевський пише, що «треба вчитись і змагатись з товаришами за кращі успіхи. Треба пізнати все, що в Америці, чи на іншій вільній землі добре, корисне, гарне. Треба теж пам'ятати, що далеко за нами наша рідна земля, закована в тяжкі кайдани. І треба пильно вивчати все, що належить до українознавства, читати українські книжки та запам'ятати добрі наші прастарі звичаї, пісні, наш обряд, треба вивчати нашу історію, географію, природу, господарство, мистецтво, культуру, релігію, що є нам дорогоцінним скарбом» [204, с.5].

Аналіз засвідчує, що К.Кисілевський у цій читанці класифікував навчальний матеріал за тематичними розділами – географія, історія, казковий світ, різдвяні звичаї, боротьба українського народу за незалежність, господарська діяльність людини, прояви її героїзму і мужності, видатні постаті України. До окремих розділів увійшли твори Т. Шевченка та І. Франка. Широко представлені також поетичні й прозові твори таких письменників, як Леся Українка, Б. Лепкий, Б. Антонич, О. Олесь, І. Франко, В. Самійленко, М. Івченко, І. Нечуй-Левицький та інші. Такий підбір текстів сприяє тому, що читанка К.Кисілевського сприймається як літературний, а не науковий твір. «Вона, – на думку Л.Луціва, – буде добрим допоміжним підручником нашим школам, бо виповнить ту прогалину, яка була між нашими шкільними виданнями в останніх роках» [272].

Програмова комісія ОУП Канади в другій половині 1950-х років рекомендувала для вживання в системі рідномовного шкільництва, крім уже згаданих, підручники Б.Романенчука «Українська читанка» та «Граматика української мови» для різних класів [168]. Вважаємо цей факт цілком закономірним, позаяк названі підручники за своїми якісними характеристиками загалом відповідали вимогам, що пред'являлися до навчальних книг з українознавчих дисциплін у західній діаспорі в цей період, – мовним, ідеологічним, виховним. Так, його «Українська читанка для II року» (Нью-Йорк, 1956) [401] відкривається традиційно:

зображенням Ісуса Христа з дітьми, назустріч яким він протягує руки, і зверненою до нього віршованою молитвою, автором якої є В.Переяславець. Є тут вірші «Любіть тата й маму», «Любіть свою хату», оповідання «Наші найрідніші». Відповідно до змісту текстів пропонуються запитання. У такий спосіб діти знайомляться з родоводом, сім'єю, з обов'язками, які виконує кожен член сім'ї. Саме через такі оповідання учні вчаться шанувати старших, їх працю, та, зрештою, й самим привчатися до праці, поваги до свого родинного гнізда. Крім уроків добра, милосердя, любові, справедливості, діти мають нагоду ознайомитися з правилами поведінки в сім'ї, громаді, серед природи, оскільки тексти підручника підібрані за такими темами:

1. У рідній хаті з найріднішими.
2. У школі і в церкві («Школо рідна» В.Бичка, «Про книжку», «Святий Миколай іде», «Писанки», «Різдво», «Коляда», «Грицеві пригоди» та ін.).
3. У природі («Проліски» Н.Забіли, «Чому фіалка так гарно пахне», «Яблуня», «Що я люблю», «В ліс на горіхи», «Кіт не знав», «Чиї це сліди» Л.Полтави, «Дід Мороз» І.Неходи, «Василько і папуга», «Киця» І.Франка).
4. У лісі («Місто», «Київ», «Байка», «Усміхнися»).
5. Різне («Казка про півника та курочку», «Що це?», «Подорож до сонця», «Чоловік та лев», «Про козацьке славне лицарство», «Учітєся» Т.Шевченка).

Слід зазначити, що такий підбір текстів дає можливість учителеві урізноманітнювати пізнавальну діяльність учнів, вводити їх у духовний світ українського народу, збагачувати емоційний досвід школярів.

У дещо зміненому й доповненому варіанті з'явилося через чотири роки повторне видання цього підручника (Нью-Йорк, 1960) [402]. Залишивши практично без змін структуру і змістове наповнення, автор суттєво збагатив його дидактичний апарат. З метою закріплення вивченого матеріалу й активізації пізнавальної діяльності учнів після кожного твору / тексту вміщено запитання та завдання за змістом прочитаного. Для прикладу наводимо їх до оповідання М.Коцюбинського «Сніг»:

- Що сказано в оповіданні про хмари, поле, вітер?
- Що сказано в оповіданні про сніг?
- Як сідало на сніг вороння?

- Прочитайте. Виміряйте паличкою глибину снігу на полі, на городі, в садочку або на подвір'ї. Запишіть до календарика.

У книжці переважають тексти з життя дітей та про природу, наприклад: «Чому фіалка так гарно пахне» (легенда), «Подарунок для матері Божої», «Найкраща писанка». У їх розміщенні реалізується принцип сезонності та наступності. До кожної пори року подаються твори різних жанрів – оповідання, вірші – як про неї (пору року), так і про свята, що відзначаються в цей час. Книжка проілюстрована цікавими малюнками, які доповнюють зміст текстів, однак вони чорно-білі (відповідно до можливостей тогочасної поліграфії). До вірша «Марш лицарів Марії» наведено ноти, що дає змогу учням не тільки вивчити напам'ять слова, а й проспівати його. Це збагачує їх естетичний світ, забезпечує гармонійний розвиток творчих здібностей, підсилює емоційний вплив на учнів.

На таких же теоретико-методичних засадах побудований і наступний підручник Б.Романенчука «Українська читанка для III року» (Нью-Йорк, 1955) [403], перевиданий 1962 р. [404]. Відкривається він віршем І.Савицької «До школи». До нього подано низку запитань, які розкривають значення школи і навчання в житті людини, їх роль у суспільстві. Такий підхід, на нашу думку, цілком виправданий, оскільки налаштовує учнів на серйозне й відповідальне ставлення до оволодіння знаннями, зокрема й мовою, яка відкриває їм шлях до пізнання духовних скарбів українського народу, до відкриття своєї прабатьківщини України. У підручнику є багато оповідань на релігійну тематику: «Христос Воскрес», «Великдень на Україні», «Воскресення Христове», «Різдвяні троянди», «Казка про чотири пори року». Отже, діти мають нагоду не тільки познайомитися з національними традиціями і святами українців, а й наочно побачити красу і велич України, оскільки в підручнику подано репродукції із зображенням пам'ятних місць м.Києва (Софійський собор, Києво-Печерська Лавра, Золоті Ворота), м.Львова, архітектурних шедеврів інших міст України.

Наступного року Б.Романенчук видав «Українську читанку для IV року» (Нью-Йорк, 1956) [405], перевидана в 1963 р. [406]. Розрахована вона на дітей, які вивчають мову четвертий рік, незалежно від того, в якому класі державної школи перебувають. Починається підручник «Молитвою до Богоматері» – проханням

врятувати український народ, у тяжкі кайдани закутий, і визволити з неволі Україну. Такими ж патріотичними мотивами перейнята більшість уміщених у підручнику поетичних і прозових текстів, прислів'їв і приказок. Для закріплення знань учням за змістом творів пропонуються посильні запитання і завдання. Читанка щедро ілюстрована фотографіями і малюнками символів України, її населених пунктів (переважно відомих міст), національних костюмів, обрядів. Вони вдало доповнюють зміст творів і посилюють їх емоційний вплив на учнів.

Крім проаналізованих вище навчальних книг для навчання читання й усного мовлення учнів рідних шкіл і шкіл українознавства, вчителі могли використовувати й інші видані в цей час підручники, які також були рекомендовані для навчання Шкільною Радою УККА. Це, зокрема, «Золоті ворота» М.Овчаренко (Нью-Йорк, 1962) [326] – читанка для VII і VIII року навчання української мови, «Українська читанка» Е.Пеленського (Нью-Йорк, 1962) [346, 347] – одна для третього, друга для четвертого року навчання української мови, «Третя читанка» (Нью-Йорк, 1966) [543] і «Четверта читанка» (Нью-Йорк, 1966) [600] – спільна праця українських педагогів США та ін. У двох останніх підручниках подані розгорнуті завдання для самостійної роботи учнів вдома, пояснення складних слів і словосполучень, запитання до текстів, на які потрібно дати письмові відповіді (зразки їх подаються у кінці тексту), окремо виділено «Вправи в писанні й уживанні слів», а також «Словникові вправи», до яких визначено завдання (наприклад: виписати з цього словничка 10 іменників, дієслів і т.д.). Особливо цінні у них ґрунтовні «Методичні вказівки до навчання української мови», де викладено корисні поради вчителям щодо використання різних методів, прийомів і засобів навчання усної й писемної української мови в іншомовному середовищі. Наявність цікавих текстів, різноманітних запитань і завдань до них та методичних настанов щодо організації начального процесу, безперечно, підвищує його ефективність, формує в учнів бажання вивчати українську мову та потребу спілкуватися нею у щоденному житті [додаток К].

Підкреслимо при цьому, що букварі і читанки лише формували в рідношкільників навички читання, усної та писемної мови, розвивали їх комунікативні здібності, однак вони не давали теоретичних знань з мови, без володіння якими неможливо

досконало засвоїти мову і вільно користуватися її скарбами. Цю функцію виконують підручники з граматики – науки, що вивчає будову мови, її закони і дає нам змогу пізнати докладно мовні засоби, якими користуємося, висловлюючи свої думки й почування, та допомагає нам зрозуміти зв'язок між нашою думкою і мовою і таким способом розвиває в нас уміння логічно думати і думки правильно висловлювати словами [342, с.3].

Одним із перших підручників граматики української мови на північноамериканському континенті, отже і в англomовному світі загалом, була «Українська літературна мова» митрополита Іларіона (Вінніпег, 1951) [183]. Її автор – відомий український мовознавець І.Огієнко – поставив за мету цією книгою «дати можливість кожному пізнати сучасний правопис та основи нашої сучасної літературної мови, а тим самим допомогти усталенню одного всеукраїнського правопису й однієї соборної літературної мови й вимови» [183, с.5].

Зазначене видання являє собою підручник-довідник з української мови, який включає всі розділи української мови (фонетику, морфологію, правопис чужих слів, велика буква, правила вживання розділових знаків та ін.). Матеріал викладено в доступній для широкого загалу користувачів формі. Починається підручник передмовою, де коротко дається характеристика змісту книжки і поради щодо користування нею. У кінці книжки розміщено покажчик, який містить правила з різних розділів української літературної мови, складені за «академічним правописом» 1929-го року.

Наступною вдалою спробою викласти, хоча б стисло, найважливіші положення граматики української мови є підручник П. Мирюлюбного «Українська мова» (Торонто, Онтаріо, 1952) [306].

На початку цього підручника вміщено матеріал для повторення знань за 1-й клас. Даються елементарні відомості з граматики, яка поглиблено буде вивчатися у старших класах.

Починається книга темою «Правопис великих літер». Наведено 1-2 речення, потім дається відповідне правило або ж настанова і знову приклад у вигляді вправи для закріплення теоретичного положення. Як приклади подано вірші, прислів'я, набір слів і тексти на відповідні теми, тобто це, по суті, і була книга для виконання практичних завдань.

У рідномовній освіті зарубіжних українців у цей період

широко використовувалися підручники з граматики української мови К.Кисілевського [199, 200, 201, 202], Д.Кислиці [208, 209, 210, 211, 212], Б.Романенчука [398, 399, 400], С.Чорнія [605, 606, 607] та ін., які мали здебільшого традиційну структуру і зміст, відображали основні положення / правила трьох розділів граматики (фонетика, морфологія, синтаксис - щоправда у різних авторів вони мали різну назву) і подавали приклади речень на їх вживання. Проте Шкільна Рада УККА орієнтувала вчителів, бо підручники були призначені в основному для них (учні вдома ними, як правило, не користувалися, бо всі завдання виконували в школі, а для самостійного навчання мали читанки), використовувати підручники з граматики української мови К. Кисілевського («Свобода», 1965, 30 грудня), а програмова комісія ОУП Канади рекомендувала відповідно підручники Б.Романенчука, хоча, зазначимо, суттєвої різниці між ними не було.

Результати здійсненого аналізу засвідчують, що у всіх підручниках з граматики української мови в першій частині подавалися відомості про звуки та літери, голосні та приголосні звуки, поділ приголосних звуків на групи, наголос і правопис ненаголошених звуків, звукозміну (чергування звуків), вимову та правопис приголосних звуків, вживання знака м'якшення й апострофа, склад і перенесення слів, правопис чужомовних слів, будову слова (корінь, приросток, наросток) і їх творення, частини мови, їх змінювання і правопис. Другу частину граматики, що видавалась окремо, складали відомості з синтаксису – просте речення (поняття про речення, їх класифікація за інтонацією, головні та другорядні члени речення, типи простого речення, речення з однорядними членами, слова, граматично не пов'язані з реченням) та складне речення (їх види, пряма і непряма мова, розділові знаки при прямій мові, заміна прямої мови на непряму).

Для засвоєння граматичних понять пропонувалися завдання різного змісту (наприклад: утворити закриті склади у таких словах, переписати; слова, що в дужках, написати в потрібній формі; скласти речення з такими словами; переписуючи, лишити потрібну літеру чи вставити пропущені літери; утворити нові слова; розкласти слова на частини; списати і визначити число, рід, відміну іменників; проступенювати такі прикметники; скласти речення, вживаючи прикметники, займенники і т.д; переписати і підкреслити вигук; списати і поставити потрібні розділові знаки та ін.). Ці завдання

давали можливість учителеві, залежно від рівня мовного розвитку учнів, використовувати різні методи і прийоми навчання, тобто пристосовувати до місцевих умов – «спрощувати визначення, робити доступнішою теоретичну частину, а дещо й оминати». Щоправда, автори й видавці підручників застерігали, що «робити це слід продумано і не заходити далеко у спрощуванні і пропусках». Водночас вони рекомендували «у деяких школах, де діти мають обмежений запас слів (батьки не говорять по-українському) і не в стані зрозуміти деяких текстів, вправ, ... спрощувати тексти і замінювати іншими», пояснюючи це тим, що автор «безсилий застосовувати свій підручник до умов і вимог кожної нашої школи» [59, с.3]. Слушною, однак, видається думка про те, що у такому випадку треба було б складати найменше три-чотири підручники різного рівня. Як засвідчує наше дослідження, так і сталося: впродовж наступних десятиліть, незважаючи на рекомендації СКВОР та інших освітянських інституцій, у західній діаспорі почали виходити підручники з граматики української мови, а також букварі і читанки, розраховані на різний рівень мовної підготовки учнів.

Так, на рубежі 60-70-х років, хоча він чітко й не простежується, в діаспорі з'явилося нове покоління підручників для рідних шкіл і шкіл українознавства. Початок йому поклали навчальні книги педагога з Австралії М. Дейко. Обґрунтовуючи власні підходи до навчання української мови українських дітей нового покоління, вона наголошує: «Загально визнаним є, що початковий етап у викладанні якоїсь мови найтяжчий і найвідповідальніший. А особливо, коли це не перша, тобто рідна мова учнів, а друга, якою на еміграції для українських дітей є українська мова. Психологічні особливості дітей молодшого віку: невміння зосередити увагу, повільне сприймання нового матеріалу, ще не вироблена звичка пов'язувати новий матеріал з уже відомим, брак навички спинятися довший час на якомусь одному вигляді роботи і таке інше – є причиною труднощів у викладанні молодшим дітям.

Це ставить перед учителем вимогу добре обмірковувати методи викладання мови і мати на оці головну методичну засаду: дбати про те, щоб учням було доступне, зрозуміле й цікаве все те, що вони від учителя почують» [125, с.7].

За таким принципом – дати «дітям доступне, зрозуміле й цікаве» - побудована ціла серія підручників М.Дейко. До неї входять: «Волошки» (1967) [121], «Рідне слово» (1968) [125],

«Рідний край» (1968) [126], «Про що тирса шелестіла» (1969) [125], «Свшан-Зілля» (1970) [123], «Буквар» (1973) [120].

У «Букварі» М.Дейко на відміну від більшості до того вживаних у діаспорі букварів, застосовано аналітико-синтетичний метод як найлегший і найприродніший спосіб навчити двомовних дітей читати й писати. Він рекомендований СКВОР для використання як у всіх школах західної діаспори, так і для домашнього навчання української мови. Підручник має 80 сторінок і розпочинається серією малюнків з життя дітей вдома і в школі. На основі цих малюнків діти вчать складати свої перші розповіді. Потім іде засвоєння звуків української мови, подане з ілюстраціями до теми великими друкованими й писаними літерами з коротенькими простими оповіданнями з життя українських дітей поза Україною, зокрема в англійських країнах. Після друкованої абетки вміщено доступні для дітей розповіді про Україну, Т.Шевченка, І.Франка, мовні вправи, загадки, тексти для письмових вправ і декламацій у класі чи зі сцени. Завершують підручник розділ «Рахуймо» та «Українсько-англійський словник» [55]. Укладаючи «Буквар», М.Дейко врахувала корисну і важливу обставину, яка значно полегшує вивчення української абетки – те, що діти до приходу в українську школу вже знають абетку мови країни їхнього проживання - англійської. Адже деякі літери цієї мови мають таке ж графічне накреслення та й звук, як і в українській мові, а саме: М, К, Т, С, А, О, Е. Інші літери мають таке ж графічне зображення, але інший звук, аніж в українській абетці, як: В-б, У-і, Х-ікс, Р-п та ін. У цій ситуації дітям не треба вивчати графічного окреслення і це вже є для них істотним полегшенням, бо треба запам'ятати лише інший звук. Щоб вони швидко могли читати деякі слова, М.Дейко подає наведені вище літери переважно в перших лекціях. Ефект від цього можна побачити відразу – з перших занять діти вже можуть читати такі слова: «мама, мамо, тато, тату». Швидкий успіх у читанні цих слів значно підбадьорює дітей до вивчення всієї абетки [292].

У «Рідному Слові» М.Дейко – першій читанці після «Букваря» – приділено значну увагу добору загальноприйнятої лексики та введенню її в діалоги, які мають форму «розмов» між дійовими особами. Однак частіше вони представлені численними запитаннями до кожного тексту, які складають своєрідний діалог між читанкою й учнем.

За задумом автора, її підручники ставили за мету:

- Збагатити плановими заходами дуже скромний словниковий багаж учнів.
- Навчити учнів вживати відомі їм слова у відповідному узгодженні між собою ще задовго до того часу, коли вони добре опанують граматику й навчатися застосовувати її правила.

За такого підходу на завершення опанування змісту читанок учні повинні засвоїти п'ять тисяч слів і навчитися вільно володіти ними в різних мовленнєвих ситуаціях.

Варто зазначити, що з метою кращого засвоєння навчального матеріалу та збагачення лексичного запасу учнів нові слова в підручнику подаються в певній послідовності і дозуванні, крім того вони підкреслені в текстах ризикою або виділені кольором і винесені в окрему колонку після кожного тексту. Ці слова час від часу повторюються і в самому тексті, і в наступних текстах. Через це, наголошує М.Дейко, треба чітко дотримуватися послідовності вивчення оповідань, не вишукуючи з-поміж них цікавіших.

Досягненню навчальної мети сприяє і те, що кожен текст у підручнику завершується завданнями (запам'ятати й записати до словника слова) та запитаннями, що впливають із його змісту. Учням пропонуються також усні й письмові вправи, подані в другій частині читанки. Вивчають вони і діалоги найрізноманітнішої тематики, які розширюють зміст читанок. У кожному підручнику є відомості з граматики української мови та українсько-англійський словник.

Наводимо, для прикладу, текст із підручника М.Дейко «Рідне слово» та завдання до нього.

Добридень, діти!

Це до вас говорить ваша читанка. Мене звать «Рідне Слово». Так мене назвали, бо я буду вчити вас вашої рідної мови — української мови. Ви будете вчитися читати, розмовляти й писати українською мовою.

Але, щоб читати й писати, треба знати українську абетку. Треба знати кожну — кожну літеру в ній! Зараз перевіримо, чи не забули ви за літо літер української мови. Ваша вчителька повторить абетку з вами.

Завдання:

1. Вивчити слова:

- а) читанка
- б) вчити
- в) мова
- г) вчитися

г) розмовляти

д) знати

е) перевірити

є) забути

ж) повторити

[125, с.14-15].

2. Запитання:

а) Хто це до вас говорить, діти?

б) Як зветься ваша читанка?

в) Чого буде вас учити ваша читанка?

г) Що треба добре знати, щоб читати й писати?

г) Чи добре ти знаєш українські літери?

д) Чи повторив ти українську абетку перед тим, як іти до школи?

е) Чи читав ти літом Буквар?

Варто відзначити ще одну позитивну рису підручників М.Дейко: у них простежується прямий зв'язок процесу читання художніх і публіцистично-художніх текстів із граматичною частиною підручника в якій до кожної навчальної теми подаються завдання не тільки до змісту прочитаного, але й до окремих слів та система інших запитань і завдань мовно-граматичного характеру.

Так, до оповідання Марка Вовчка «Степовий гість» у підручнику «Євшан-зілля» запропоновано низку завдань такого типу:

1. Запам'ятати й записати слова, взяті з тексту.

Наприклад: думка, шепотіти, стукати та ін.

2. Запитання до змісту оповідання.

Наприклад: У кого на хуторі зібралися гості? Чому господар і гості були невеселі? Хто постукав у віконце?

3. Завдання з мовними вправами, які відсилають учнів у другу частину підручника. Так, до оповідання «Степовий гість» пропонуються мовна вправа 14-та, граматична вправа 14-та і завдання утворити гніздо до слова «бити».

Отже, аналіз засвідчує, М. Дейко у своїй методиці навчання української мови успішно поєднувала вивчення української літератури з мовно-граматичним матеріалом для більш активного сприймання рідної мови українською дитиною в англomовному оточенні.

Зазначимо, що такий підхід до навчання дітей рідній мові

викликав схвальні відгуки в українській пресі західної діаспори. Так, у найстарішій українській газеті «Свобода» (США) про читанки М.Дейко писалося, що «... це одна з найбільш реальних відповідей на запитання характеру «Що робити?», щоб діти знали і любили українську мову, живучи в Англії, Австралії, Канаді і Америці. Її читанка не лише допоможе і заохотить дитину вивчати мову великого українського народу, але й навчить дітей ще й любити народ, дарма, що він за морями, за горами, а це - найважливіше у вихованні наших дітей і молоді в душі двох культур, тобто в душі ще більш повноцінних громадян своїх країн» [363].

У газеті «Нове життя» (Філадельфія, жовтень 1970) про читанку М.Дейко «Рідне слово» рецензент писав, що «Рідне слово» задумане як підручник для другого року навчання української мови дітей, які виростають у неукраїнському середовищі. Тому-то в підручнику авторка послідовно впроваджує щораз нові слова, які діти повинні засвоїти. Щоб досягнути максимальної ефективності підручник «Рідне слово» треба використовувати як першу книжку серії навчальних книг, побудованих на тому самому підході: діти мусять вивчати українську мову в першу чергу через слово». У ряді інших відгуків підкреслювалася також важливість вивчення української мови за методикою М.Дейко в початкових і середніх класах рідних шкіл і шкіл українознавства в Канаді, Австралії, Англії, де вони активно використовуються в навчальному процесі й сьогодні.

Зазначимо, що завдяки М.Дейко українські школи в західній діаспорі одержали науково обґрунтовані й адаптовані для української дитини в англійських країнах буквар і читанки, які органічно поєднали в собі процес вивчення літератури та мови, спираючись на аналітико-синтетичний метод опанування української мови як другої.

Важливо наголосити і на тому, що підручникам М.Дейко притаманний високий патріотичний аспект як у пропонованих для читання текстах, так і у змісті дидактичного супроводу, що, безумовно, забезпечило їх популярність серед учителів та учнів рідномовного шкільництва в західній українській діаспорі і в наступні десятиліття.

Своєрідністю побудови серед підручників граматики вирізняється «Українська мова» П.Коваліва [226], призначена для широких кіл української громадськості, які мають поглиблювати і

підвищувати набуті в школі знання з української мови, а також для студентів вищих шкіл, які вивчають підвищений курс української мови, для вчителів шкіл українознавства і для всіх тих, хто бажає глибше ознайомитися з основами української мови та законами її розвитку.

Матеріал у підручнику подається в науково-популярному викладі за певною системою із розкриттям і поясненням усіх тих «таємниць», що у шкільних граматиках прибрали собі назву «вийняткові». Зазначимо, однак, що в ньому немає правил з винятками, а тільки розкриваються основні закони української мови і численні мовні явища пояснюються на підставі наукових та історичних даних про розвиток української мови.

Підручник складається з трьох частин: фонетика, морфологія і синтаксис. Фонетика поділяється на два основні розділи: «Звуки (фонемі) української мови», де подається загальний огляд звуків (фізіологія звуків, закони їх творення, класифікація, літературний наголос, літературна вимова тощо) і цим самим підводиться наукова база під другий розділ «Звукові зміни», де розкриваються основні закони звукових змін (чергування, асиміляція тощо).

Морфологія також поділяється на два розділи: «Словотворення», куди входять такі підрозділи, як «Структура слова», «Творення невідмінюваних слів», «Наголос у словотворенні» тощо і «Словозміна», де подається відмінювання всіх граматичних категорій у світлі історичного розвитку форм і окремо форми творення дієслів.

У підручнику вичерпно й доступно викладено відомості про фонетичну систему української мови та частини мови. У багатьох випадках суто лінгвістичні питання подано з історичними коментарями. Матеріал теоретичної частини, переважно стислий і чіткий, висвітлений на належному науковому рівні. Теоретичні відомості супроводжуються відповідними вправами, спрямованими на вироблення мовних умінь і практичних навичок письма. Практична частина наповнена змістовним і різноманітним ілюстративним матеріалом. Є завдання на роботу зі словниками, на збагачення лексики, використання прийомів порівняння і зіставлення мовних явищ, прищеплення учням навичок роботи з книжкою, періодичною пресою, однак обмаль спеціальних орфоепічних і стилістичних вправ на закріплення та повторення виучуваного матеріалу.

Своєрідність цього підручника ще й у тому, що матеріал у ньому подається незвичним способом. Наприклад, у розділі про морфологію матеріал розміщений не за частинами мови, а за тематикою, згідно з основними законами розвитку морфологічних категорій. Цим і пояснюється той факт, що так звані частини мови розриваються кожна на дві частини й розташовуються в окремих розділах. Наприклад, розділ «Граматична класифікація слів», де подається визначення й характеристика граматичних категорій (частини мови) за їх змістом, і розділ «Словозміна», де розглядаються тільки формальні особливості слів на тлі історичного розвитку форм української мови. Крім того, форми закінчень м'яких основ (на м'яку приголосну та і) у відмінюванні та дієвідмінюванні з практичних міркувань подаються правописним письмом (а не фонетичним) із збереженням у закінченнях букв *с, ю, я, і*, наприклад: пісню (фонет. *пісньу*), мою (фонет. *мују*), поїсти (фонет. *поїісти*) та ін. [226, с.6].

Варто наголосити, що загалом кожний із згаданих вище авторів підручників намагався прислужитися викладанню української мови в школах за межами України. Тому вони, як правило, перевидавалися і в наступні десятиліття. Та з середини 1990-х років у системі українського шкільництва західної діаспори для початкового навчання української мови використовуються також підручники, видані в Україні. Але, як засвідчує практика, досить часто англomовним дітям важко засвоїти поданий у них матеріал. Тому діаспорні методисти намагаються або адаптувати їх до нових умов або на їх основі укладають власні підручники.

Отже, процес творення підручників у західній українській діаспорі триває вже понад століття. Його учасники, як місцеві автори, так і педагоги з України, постійно враховували головне завдання рідномовної освіти – дати можливість молодим поколінням зарубіжних українців досконало оволодіти усною і писемною українською мовою та обставини, в яких це завдання доводилося виконувати. Завдяки їх творчій цілеспрямованій діяльності система українського шкільництва в англomовних країнах постійно збагачувалася навчальними книгами, що відповідали дидактичним вимогам часу і задовольняли потреби українських учителів та учнів і в інших державах.

4.3. Варіативність підручників з української мови для державного шкільництва англomовних країн

Збереження і розвиток рідної мови, розширення сфери її побутування були постійними, ледь не щоденними турботами для українців, які опинилися в іншомовному середовищі країн проживання, оскільки засвоєння української мови більшість їх уважала головною запорукою утвердження власної етнокультурної самобутності, основою національного саморозвитку. Але асиміляційні процеси невпинно робили свою справу і рік за роком усе більша частина молодого покоління, втрачаючи знання мови, відходила від українства. Щоб пригальмувати ці процеси, національно свідомі українські педагоги використовували всі доступні їм засоби, зокрема й державне шкільництво, насамперед у Канаді, де в різні часи діяла двомовна система і українська мова вивчалася в університетах. Вони розуміли, що поступово все більше українських дітей цілком природно входить у мовне середовище країн проживання, мова яких стає для них засобом комунікації у всіх сферах суспільного, а досить часто і особистого життя.

Варто зазначити, що в 1951 році, враховуючи потреби підростаючих поколінь англomовних українців у навчанні рідної мови, Я.Стечишин опублікував «Українську граматику» («Ukrainian Grammar») [685], яка згодом була перевидавана декілька разів. Підручник містить 74 лекції (уроки), в яких подано необхідний для засвоєння з фонетики та морфології теоретичний матеріал англійською мовою, приклади і зразки завдань – українською, а їх пояснення – англійською. Щоб полегшити засвоєння навчального матеріалу і вироблення навичок усного мовлення, автор тут же вміщує переклади англійською мовою складних слів і зворотів, наводить зразки їх вживання та тексти для перекладів. Вдало доповнюють основну частину словники – українсько-англійський та англійсько-український. Оскільки підручник розрахований на учнів старших класів і студентів, які вже володіють достатнім рівнем різноманітної інформації, то, на нашу думку, до відбору речень і текстів, що наводяться як зразки використання граматичних понять, варто було підійти більш творчо, позаяк складається враження, що українці (навіть у Канаді) живуть дуже примітивно і, крім сільського господарства, нічим більше не займаються, керуються

прадавними звичаями і користуються речами, про які, можливо, учні й уяви не мають. Прорахунком автора вважаємо і відсутність у досить об'ємному підручнику (502 стор.) художніх творів українських письменників, які могли б проілюструвати чимало теоретичних положень із граматики української мови.

Історико-педагогічний та лінгвістичний аналіз засвідчує, що більш відповідально і творчо підійшов до написання своїх підручників Яр Славутич. Як палкий прихильник зорово-слухового методу навчання мови в іншомовному оточенні, він стверджував: «Я наголошую розмовну методу навчання – у всіх її різновидах – бодай на початку, бодай протягом кількох років у школі, протягом одного чи двох років навчання в університеті. Не можна нехтувати граматику, треба її також викладати, але вона має бути додатком до вивчення мови, до властивого мовлення.

Навчаймо в першу чергу говорити. Уживаймо чистої української лексики, а чужі слова – лише тоді, коли без них не можна обійтись. Говорімо нормативною мовою!» [639, с.437].

Дослідженням встановлено, що за зорово-слуховою методикою побудовані всі підручники відомого лінгводидакта, починаючи від першого «Розмовна українська мова. Частина I» («Conversational Ukrainian») [638], який вийшов у Едмонтоні 1959р.

Помістивши у його вступній частині український алфавіт, Яр Славутич подає далі п'ятдесят лекцій, зміст яких має засвоїти учень або студент. Кожна з них містить: діалог, читання (текст), прислів'я та приказки, вислови, граматику (виклад основних положень), домашню роботу (різні вправи), словник.

Автор, виходячи з дидактичного принципу – від простішого до складнішого, подає спершу лексичний матеріал із щоденного життя, з навколишнього оточення, добре знайомого учневі, а потім уже розширює обсяг лексики, пропонуючи принагідно і слова з абстрактними поняттями.

Поступове доповнення основних текстів («Діалоги» і «Читання») віршами та спеціально дібраними прислів'ями, приказками, ідіоматичними зворотами — цілком доречно, адже воно відразу прилучає учня чи студента до справжньої, живої мови, заохочує до оволодіння нею. У підручнику дотримано принцип послідовності в наростанні складності текстів. Систематичність і послідовність викладу навчального матеріалу — один із найбільших позитивів, найпринциповіший момент у підручнику. А подані в

кінці книги зразки відмінювання, граматичний індекс і словничок-індекс у навчанні за цим підручником відіграють важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу.

Варто відзначити і добре продуману в підручнику Яра Славутича тематику дидактичного матеріалу. Текстами охоплено різноманітні відомості про Україну, її історію й географію, українське письменство, культуру і навіть промисловість. Не обминув автор і сферу релігії та народної творчості. Варто наголосити, що він майже всебічно охопив життя українського народу, що є вкрай необхідним для англомовного учня, який не лише вивчає українську мову, а й знайомиться з багатством культури українського народу.

Уже перший діалог, яким відкривається підручник, засвідчує, що його автор – добрий знавець української літературної мови, вміє майстерно й цікаво побудувати розмову, дібрати відповідний до неї текст для читання. Наводимо його для прикладу.

ПЕРША ЛЕКЦІЯ — FIRST LESSON

ДІАЛОГ — BIOLOGUE

МАКСИМ: Добрий день. Богдане!

Good day, Bohdan!

БОГДАН: Добридень, Максиме!

Good day, Maksym!

М.: Куди ти йдеш?

Where are you going?

Б.: Я йду до школи.

I am going to school.

М.: Справді?

Really?

Б.: Так. Там я вчу українські діалоги.

Yes. I learn

ukrainian

dialogue there.

М.: Ти вже добре говориш по-українському?

Do you already speak ukrainian well?

Б.: Ще ні. Але Тарас говорить уже добре.

Not yet. But Taras

already speak well

М.: Гарзд. Українська школа дуже далеко?

Very well. Is the ukrainian school very far away?

Б.: Ні, близько. Школа там, де церква.

No. It's near. The school is where the church locate.

М.: Я йду також.

I'm also going.

Б.: Добре. Тепер ми йдемо разом.

Good. We are going together now.

Читання - Reading

Куди ви йдете? Ми йдемо до школи. Куди йде Тарас? Тарас іде до школи також. Куди йдуть Максим і Богдан? Також до школи. Українська школа там, де церква. Ви вчите діялоги? Так, ми вчимо українські діялоги. Ми вже говоримо по-українському. Я говорю також. Богдан учить українські діялоги. Максим і Тарас учать діялоги разом. Тарас і Максим говорять по-українському. Ви говорите також? Так. Де церква? Церква там, де школа. Школа дуже далеко? Ні, школа близько. Тепер я йду. Куди? До школи [638].

Пропонує методист і цікаві та різноманітні завдання для домашньої роботи, наприклад, до четвертої лекції:

Домашня робота

1. Translate into Ukrainian:

I have an old penholder. It is necessary to buy a new one. Peter advises (me) to buy an American fountain pen. This is good advice. He already has a Canadian pencil. What a pretty pencil! I want to buy a textbook at the store. Our store is not far from here. It is right here, near the office. There are good pens, pencils, and copybooks in the store. All of us want to have new American fountain pens.

2. Rewrite and translate the words in parentheses:

(Not far from here) є крамниця. Там є (beautiful) олівці. Я (want to buy) канадський олівець. (Do you want to buy) англійський словник? Так, (want). Там є (very good) англійські словники. (There are also) українські підручники. Чий це (homework)? (Whose) це старий зшиток? Це (mine). А (whose) це канцелярія? (Our) канцелярія.

3. Write five sentences, using the following words:

який, новий, тільки, треба, англійський [638, с.19].

Наголосимо, що саме про ці якості підручника йшлося в рецензіях, які з'явилися в українській діаспорній пресі після його виходу у світ. Зокрема, професор О.Буйняк писав, що це «важливий, модерний підручник для навчання української мови. Автором книжки є тонкий знавець української мови і літератури. Тут застосовано найновішу методу навчання мов. Ціллю її є уможливити учневі якнайскоріше опанування словництва й підставових зворотів мови і речень через посилені усні вправи і діялоги. Підручник уже від першої лекції вчить студента коротких, простих, щоденних речень. Він виповнить прогалини в дотеперішніх граматиках» [638].

Вважаємо за необхідне відзначити ще оду позитивну сторону цього підручника: у словнику до кожного діялогу всі дієслова подаються в неозначеній формі (питати – спитати, розуміти – зрозуміти) та змінений:

| | | | |
|-----------|---|------------|--------------------|
| питати | – | спитати | to ask, to inquire |
| питаю | | спитаю | |
| питаєш | | спитаєш | |
| питає | | спитає | |
| питаємо | | спитаємо | |
| питаєте | | спитаєте | |
| питають | | спитають | |
| розуміти | – | зрозуміти | to understand |
| розумію | | зрозумію | |
| розумієш | | зрозумієш | |
| розуміє | | зрозуміє | |
| розуміємо | | зрозуміємо | |
| розумієте | | зрозумієте | |
| розуміють | | зрозуміють | [638, с.45]. |

Такий підхід, на нашу думку, полегшує сприйняття їх змісту і розширює можливості практичного використання в мовленнєвій діяльності учнів / студентів.

Заслугує на увагу і високий рівень мови підручника. Як слушно відзначає професор В.Чапленко, «автор справді дав безпрецедентно досконалий ... добір мовного матеріалу ... добрав його послідовно в дусі українського патріотизму й соборництва» [596, с.29].

Не можна обминути і тієї високої оцінки, яку дав підручнику Яра Славутича професор В.Жила: «Підручник Яра Славутича цінний і тим, що він оригінальний і свіжий, побудований за сучасними нормами доброї української мови. Автор у нього вклав своє педагогічне знання і по-справжньому виконав важливе національне завдання» [150]. На високий рівень мовної культури підручника Яра Славутича вказував і П.Ковалів: «Підручник написаний доброю літературною мовою, бо автор добре володіє українською літературною мовою і літературним наголосом» [222, с.48].

Ми поділяємо також думку професора Д.Кислиці, який стверджував, що «ініціатива Яра Славутича у зрушенні з мертвої точки викладання української мови в англійських школах гідна того, щоб її відзначити, як удалу, корисну і гідну похвали й

наслідування» [205].

Зрештою, час підтвердив справедливість цих слів. Яр Славутич і далі плідно трудився на ниві українського підручникотворення, а його приклад активно наслідували й інші діаспорні педагоги, кому небайдужою була доля української мови у західному світі і майбутнє молодих поколінь зарубіжних українців. Удосконалював свій підручник і Яр Славутич. Друга частина його підручника «Conversational Ukrainian II» з'явилася друком у 1960 р. [639]. Вона включала 25 лекцій, побудованих за структурою першої частини, українсько-англійський словник граматичних термінів, покажчик термінів та предметний покажчик. Як зазначає автор у зверненні «До вчителів», «навчальний матеріал подано згідно з первісним планом. ...кількість слів в обох томах ледве перевищує чотири тисячі» [639, с. 610]. Яр Славутич умістив у цій частині діалоги й тексти про територію і населення України, її природу, економіку, культуру, життя українців у США і Канаді, подав зразки ділових паперів і документів, уривки з творів українського красного письменства. Глибокому засвоєнню змісту текстів сприяють вдало сформульовані завдання і запитання, які, безперечно, спонукають учнів до творчих роздумів, пошуку додаткових джерел знань про Україну і українців, умови їх побутування в сучасному світопросторі. Наводимо для прикладу завдання для домашньої роботи до шістдесят п'ятої лекції, в якій йдеться про освіту в Україні. «II. Напишіть повні відповіді на питання: Скількома мовами говорив князь Всеволод? Хто написав «Почення дітям»? Як Гетьман Іван Мазепа говорив по-латинському? Хто користувався латинською мовою в той час? Коли були засновані Київська, Львівська та Острозька школи? Що в них викладали? Коли Петро Могила став митрополитом? Хто приїжджав учитися до Києва в XVII-му ст.? Коли було відкрито Харківський університет? Хто заборонив українську мову? Коли було відкрито Львівський і Київський університети? Коли українська мова стала державною? Скільки інститутів та університетів є в Україні?» [639, с.504].

Згодом Яр Славутич доопрацював обидві частини цього підручника і видав їх однією книжкою у 1987 р. До нього (а підручник уже мав 608 стор.) він додав карту України, портрети Т.Шевченка та І.Франка, а перед початком основного змісту розмістив фотографію «серця України» - собору св. Софії в Києві, щоб підсилити емоційне сприйняття його праці.

Удосконалений підручник «Conversational Ukrainian» [640], який складається з двох частин (усього 75 лекцій), має за мету навчити не українців володіти українською розмовною мовою, вільно читати різну україномовну періодику й белетристику. Як зазначає лінгводидакт, призначений він для студентів середніх шкіл і, можливо, коледжів у Канаді та США. «Українська розмовна мова» може бути використана і як самовчитель. Цей підручник будується на трьох фундаментальних ідеях: 1) презентувати сучасну українську мову у щоденній розмові; 2) дати студентові стислі знання про Україну, її географію, історію та культуру, а також і її мову; 3) надати деяку інформацію про українців, які живуть у Канаді та США [640, с.VII].

Перед початком основних лекцій Яр Славутич подає 24 вступні параграфи, з яких можна довідатися про історію виникнення української мови та умови її побутування у XIX – XX століттях.

За змістом і структурою підручник «Conversational Ukrainian» можна поділити на три умовні розділи [додаток Л].

Перший – фонетична частина, в якій подані опис і графічне зображення українських звуків. Яр Славутич справедливо зазначає, що, добре оволодівши базовими навичками вимови, пізніше можна уникнути іноземного (тут – англійського) впливу артикуляції. До того ж при поясненні вимови кожного звука подаються приклади англійських слів, у яких вимова даного звука максимально наближена до української, що значно спрощує вивчення української фонетики: наприклад, голосний «а» по-українському вимовляється приблизно як «а» в англійських словах «father» (батько); «art» (мистецтво) і т.ін.

Другу частину підручника складають зразки текстів для читання: тут і фрагменти з «Історії України-Руси» М. Грушевського, «Гетьман Іван Мазепа», і літературна класика («Маруся Богуславка»), і зразки діалогів, які в контексті історичної тематики представляють українські думи, легенди та народні казки, а також розмаїта інформація про сучасну Україну – її культуру, мистецтво, освіту, розвиток промисловості та спорту. Крім того, кожна тема доповнена крилатими висловами, прислів'ями та приказками. Спрощена граматики пояснює найважливіші граматичні явища в українській мові і пов'язується з матеріалом конкретного уроку. Всі граматичні правила закріплюються

письмовими й усними вправами, які подаються після пояснення матеріалу. Такий широкий діапазон навчального матеріалу дає студентам можливість вивчати, окрім розмовної, ще й сучасну газетну, офіційну та наукову українську мову.

Третя частина підручника містить словники, де наведено понад 4000 найбільш загальноживаних українських слів, які зустрічаються в його текстах.

Яр Славутич та інші прихильники зорово-слухового методу навчання другої мови, зокрема Р. Франко та С.Ціпівник [577-582, 650-652], були переконані, що учень чи студент зможе успішно опанувати поданий у підручниках матеріал і буде вільно користуватися новою мовою у різних випадках життя. Але досвідчений лінгводидакт не відкидав і традиційних методів навчання мови.

Зазначимо, що тогочасні процеси в середовищі української діаспори англomовних країн вимагали творчого підходу до рідномовної освіти її членів, адже до неї треба було залучати тих, що вже мають більшу чи меншу підготовку, і тих, що такої підготовки зовсім не мають, тобто тих учнів, які не говорять, не розуміють і навіть не чули української мови ні в родині, ні в своїй місцевості і за рідну мову мають англійську чи якусь іншу. «Не маючи зовсім контакту з українською мовою до початку навчання в школі, діти, самозрозуміло, не тільки мали за рідну мову — англійську, а й психологічно жили тільки тим духом, що з тією мовою може бути, — вони мислили по-англійськи, мали чуття тільки тієї мови і т. д. Отже, українська мова для таких дітей — чужа мова», - констатує Д.Кислиця [213, с.8].

Тому, наголошує лінгводидакт, «навчання української мови, як мови другої, треба вважати за найвідповідальнішу місію — в найпершій стадії навчання, а тим більше, коли маєш справу з малятами без ніякої попередньої підготовки» [213, с.8]. І при цьому необхідно пам'ятати, що основне у вивченні та навчанні будь-якої другої мови — практичне володіння нею, уміння говорити. Починати її вивчення в ранньому шкільному віці доцільно ще й тому, що він, на думку психологів, найбільш сприятливий для опанування другої мови. Тим більше, що до одинадцятилітнього віку дитина охоче наслідує вчителя і товаришів своїх, легко запам'ятовує слова і конструкції; їй не набридає так швидко, як дорослій людині, часте повторення слів, фраз, тем розмов чи змісту оповідання, казки,

пригоди тощо. А без такого повторення (цілеспрямованого, методичного) неможливе опанування усної мови. Врахувати треба й те, що, не навчившись у цьому віці, підлітку чи дорослому незрівнянно тяжче опанувати усну мову.

Факти свідчать і про те, що більшість діаспорних українців у підлітковому чи юнацькому віці вже не виявляла бажання вивчати українську мову як другу, через що стан української мови в діаспорі з кожним роком погіршується.

Ці обставини, на нашу думку, й спонукали українських педагогів до створення підручників, здатних викликати в юних українців бажання вивчати мову своєї прабатьківщини, пізнавати і примножувати її скарби та (і це найголовніше) якомога частіше користуватися нею в своєму житті. Як добрий знавець мови, досвідчений методист і щирий патріот України Яр Славутич і тут проявив ініціативу: на основі фундаментального підручника «Розмовна українська мова» створює серію підручників-брошурок для початкового засвоєння мови за зорово-слуховим методом. Скориставшись принципами від простого до складного, від найближчого до віддаленого, педагог підготував оригінальні навчальні книги, які вдало доповнюють одна одну. У першій з них «An Introduction to Ukrainian» (Едмонтон, 1962) [632], що складається з 24 параграфів, подано друкований і писаний український алфавіт, стислий огляд історії української мови, ґрунтовно висвітлено особливості творення голосних і приголосних звуків з відповідним зображенням їх вимови та прикладами вживання у словах (усі вони мають знак наголосу), що дуже важливо для початкуючих мовців. Вдало підібрав автор слова з найближчого оточення дітей, що сприяє збагаченню їх лексичного запасу. Наведені правила і зразки творення слів і речень, а також таблиця відмінювання іменників з конкретними зразками їх вживання розширюють комунікативні можливості учнів та активізують їх пізнавальну діяльність. Цьому ж сприяє і виконання письмових вправ — переписування запропонованих рукописних текстів.

Наступний підручник — брошура «Ukrainian for Children» (Едмонтон, 1963) [683] складається з трьох частин. У першій вміщено алфавіт та основні відомості з фонетики для повторення вивченого раніше. Друга частина містить десять лекцій (уроків) до яких входять розмови (діалоги з найближчого оточення дітей), тексти для читання (за змістом повторюють діалоги, тобто

закріплюють їх засвоєння), граматичні правила і приклади, пов'язані з діалогами і текстами, що знову ж таки поглиблює знання виучуваного матеріалу. Завершує цей процес запам'ятовування слів, наведених в українсько-англійському словнику. До третьої частини підручника Яр Славутич увів тексти для читання (поетичні й прозові), які (на жаль, вони подані уривками) відображають минуле і сучасне України, її природу. Віддаючи належне автору як досвідченому методисту, вважаємо, що не всі вміщені у цій частині підручника тексти зрозумілі й доступні дітям цього віку («Петро і Михайло», «Як звати», «Виправдався», «Ніч і день»). Через відсутність відповідних коментарів недоречним видається внесення до підручника поезії «На місточку» із нотами до неї на наступній сторінці [683, с.67-68].

Продовженням творчих пошуків Яра Славутича в удосконаленні засобів зорово-слухового методу для початкового навчання української мови в іншомовному середовищі став підручник «Ukrainian in Pictures» (Edmonton, 1965) [686]. У ньому автор, дотримуючись традиційних засад апробованого ним методу Чілтона, запропонував для проведення діалогів малюнки, які відображають їх зміст. Відповідаючи на запитання «Хто це?» або «Що це?», учні, дивлячись на малюнок, повинні дати правильну відповідь. Після серії запитань – відповідей / малюнків подано тлумачення граматичних понять – роди прикметників і прийменників, що визначають їх приналежність. Тексти-діалоги, побудовані на життєвому матеріалі з найближчого оточення учнів, відображають їх повсякденне життя і побут, завдяки чому (та ще й при наявності відповідних малюнків) легко запам'ятовуються. Проте штучним і навіть недоречним серед них видається текст «У місті і в селі», який складається із чотирьох простих речень і малюнків до них, які, однак, не дають належних знань про специфіку життя і праці в селі та місті. Добре, що в кінці підручника Яр Славутич помістив невеличкий словник, у якому подав переклади слів і зворотів української мови із текстів і діалогів.

Важливим кроком в утвердженні нового підходу до навчання української мови став вихід підручника – брошурки Яра Славутича «Українська мова за зорово-слуховою метою. Частина перша» (Монреаль, Париж, Брюссель, 1968) [674]. Характеризуючи у вступі особливості цієї навчальної книги, її творець зазначає: «Український текст приготовано у згоді з сучасною нормативною

мовою та правильним українським мововжитком. З огляду на особливу ситуацію, автор свідомо вживає деякі галицькі слова й вислови, що вкладаються в систему української літературної мови: «кітка» замість «кішка», «помешкання» замість «квартира», «я маю книжку» замість «у мене є книжка» тощо. На вимогу вчительського редакційного комітету вжито, зокрема, такі слова й вислови: полонізм «прошу» поряд українського «будь ласка», «нема» замість «немає», що з'являється лише наприкінці, «при столі» замість «біля столу» та інші, що, на щастя, не порушують основних норм української мови» [39, с.V].

Отже, Яр Славутич у своєму підручнику використовує напрацьовану методику навчання другої мови, тобто іноземної. Водночас як щирий прихильник нормативної української літературної мови і активний борець за її утвердження в західній діаспорі він, за окремими винятками, формує тексти діалогів і граматичних вправ за її тогочасними нормами і правилами, уникаючи діалектизмів, полонізмів і англіцизмів, що були досить поширеними в тодішніх українських друкованих виданнях діаспори. Прикметна особливість цього підручника та, що всі надруковані в ньому діалоги звучать в аудіозаписі, а окремі з них доповнені ще й відповідними сюжетними малюнками. Такий підхід, безперечно, підвищує ефективність процесу навчання мови та покращує якість засвоєння мовного матеріалу.

Підручник складається з двох частин: перша вміщує двадцять п'ять тематичних лекцій, зміст яких тісно пов'язаний із щоденним життям мовців (наприклад: «Телефон», «Рано вранці», «Помешкання», «Родина й рідня», «Домашні розмови», «Вулиця», «У крамниці» та ін.), та українського правописного словника, в якому Яр Славутич, на відміну від інших авторів навчальних книг, подав не переклади українських слів англійською мовою, а зразки їх правильного вживання з відповідними поясненнями. Зокрема, у словнику наведено іменники в називному, родовому й давальному відмінках однини, а після крапки з комою — в називному відмінку множини. У деяких складних випадках подаються закінчення в родовому й давальному відмінках множини. Іменники в кличному відмінку мають при собі знак оклику. Зрідка демонструється форма місцевого відмінка однини. Наявні англійські позначки: coll. = збірне, indecl. = не відмінюється, pl. = вживається лише в множині, m. = чоловічий рід, f. = жіночий рід. Прикметники подано в

називному відмінку чоловічого, жіночого та середнього родів, а також у множині. Дієслова мають позначки pf. (доконаний вид) і impf. (недоконаний вид). У найскладніших випадках дієслова провідмінювано. Звичайно ж наведено лише форми першої та другої особи однини, третьої особи множини й наказового способу. Цифри біля них позначають лекцію, де вжито слово. У наголошуванні збережено сучасні нормативні наголоси. Крім того, лінгводидакт рекомендує для додаткового використання «Словник наголосів» М.Погрібного, «Правописний словник» Г.Голоскевича та «Український правописний словник» Д.Нитченка.

За зорово-слуховим методом укладено також серію підручників Софії Василичин «Дивись, слухай, говори» (Едмонтон, 1973) [48, 49, 50], підручник Генрики Мізь «Дивись і кажи» (Чікаго, 1973) [133], розраховані на початкове засвоєння мови.

Підручники С.Василишин призначені для використання в «підготовній класі» (підготовчому класі). Вони добре ілюстровані, містять слухово-зоровий матеріал, вивчення якого вимагає високої активності не тільки від учителя, а й від учнів, що тільки досягнули шкільного віку і починають вивчати, як правило, нову для них мову. Побудовані навчальні книги за сезонно-тематичним принципом: одна частина відображає стан природи і життя людей у певну пору року («Осінь», «Зима», «Весна», «Літо»), інша розповідає про події та процеси, безпосередніми учасниками яких є самі діти. Вважаємо його цілком доречним, оскільки такий підхід природно вводить дитину в новий період її життя – навчання в школі. Приваблює і зовнішнє оформлення підручників: сюжетні малюнки відтворюють спілкування одягнутих у вишиванки дітей з книгами.

Підручник С.Василишин «Дивись, слухай, говори. Частина перша» відкривається невеликим оповіданням про те, що являє собою підготовчий клас, для якого він призначений. Авторка наголошує, що цей підручник створений насамперед для дітей, яких у розмовній мові треба підготувати до букварного періоду, тобто дітей, які ще не пишуть і не читають по-українськи, а також для учнів 1-2 класів, які вже читають читанки і пишуть, але потребують вправлення в усному мовленні. Підручник може бути доповненням того, чого немає у читанках. Водночас батьки, які дбають про навчання дітей української мови, можуть успішно користуватися цим підручником вдома. Заслугою автора вважаємо ґрунтовні загальні інструкції та методичні поради щодо проведення

навчальних занять за підручником з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів, подані у зверненні до вчителів. Усі ці матеріали перекладені англійською мовою, але в основній частині підручника не вжито жодного англійського слова, відсутній у ньому і традиційний для багатьох українських навчальних книг перекладний словник.

Перше заняття за підручником С.Василишин починається зі знайомства учительки з дітьми і проходить у вигляді такої бесіди:

- Добридень, діти!
- Я ваша вчителька.
- Я називаюсь _____.
- Добридень, пані _____.
- Ось хлопець.
- Як ти називаєшся?
- Я називаюся Петро.

(малюнок хлопчика, під яким підпис – Петро).

У діалозі використані також особові займенники, які подані у формі таблички:

| | |
|-----|------|
| я | він |
| ти | вона |
| ось | ваша |
| це | наша |
| як | хто |

[48, с.1].

Варто також відзначити, що підручник багатий ілюстративним матеріалом. Кожен малюнок підписаний. Наприклад: Я українець (малюнок хлопчика), Ми українці (малюнок групи дітей у національному одязі) [48, с.3].

До всіх малюнків, відповідно до методу навчання мови, підібрані розмовні вправи. Підручник С.Василишин вигідно вирізняється багатим дидактичним арсеналом. Урізноманітнюють роботу дітей ігри, з якими вони мають нагоду ознайомитись та вивчити у процесі засвоєння мовного матеріалу. Вміщені у ньому тексти і діалоги / розмови («Ми українці», «Наша українська школа», «Прапори», «Українська мова», «Родина», «Наша хата», «Наша церква» та ін.) відповідають віковим особливостям молодших школярів. Нові слова, з якими учні знайомляться, подаються послідовно й обведені рамочкою.

Для розвитку творчих здібностей школярів, їх спритності й кмітливості запропоновано різного роду вправи, завдання, ігри, а також тексти пісень з нотами і ритмічні вправи до них. Наприклад, пісня «І шумить і гуде» виконується так: «Діти стають у коло. Один хлопець стає збоку, поза колом. Діти співають, пританцьовуючи в колі: «І шумить і гуде, дрібний дощик паде». Діти в колі повертаються в інший бік: «А хто ж мене маленькую та й до школи поведе?». На ці слова дівчинка виходить на середину кола. Кожна дитина кладе ліву руку на клуб, а праву догори й обертається на місці:

«Обізвався Іван,
Що стояв збоку сам.
Хлопець: «А я тебе поведу,
Бо я теж туди іду».

Хлопець бере дівчину за руку, пританцьовуючи. Всі у колі пританцьовують з підскоком, плескаючи в долоні й повторюють:

«А я тебе поведу,
Бо я теж туди іду» [48, с.42].

Вважаємо, що такий прийом захоплює дітей, тому що має за мету не тільки навчити їх мови, співу пісні, а й фізично загартувати, оздоровити, тобто всебічно розвинути. Зрештою, він відповідає основному виду діяльності учнів у цьому віці – грі. Цікаві, безперечно, і вправи з елементами малювання (листя, його кольори або малюнок, підписаний словами, сонце, сніг, гарбузи, а над цими словами слово «осінь»). Завдання для дітей – підписати малюнки відповідними словами).

У підручнику дібрано матеріали не лише для читання, письма, малювання, а й запропоновано завдання з математики. Користуючись ними, діти навчаться рахувати до десяти, розв'язувати прості задачі:

2 їдять
8 біжать [48, с.37].

Отже, даний підручник є цікавим начальним посібником для дітей будь-якого віку, оскільки його мета ознайомити учнів з побутом, навколишнім середовищем, тваринним і рослинним світом, що сприяє їх усебічному розвитку.

Частина друга підручника С.Василишин «Дивись, слухай, говори» відкривається подібними зверненнями та специфічними порадами (як і що треба вчити). Далі подано малюнок зимової природи, будинку та снігової баби біля нього із заголовком «Зима».

Підібрано прості речення про зиму, загадки (з малюнками).

До завдання «Скільки слів ти пам'ятаєш?» намальовано драбину, по якій піднімається учень, а біля кожного щабля – малюнок, назву якого повинні згадати учні. У такий спосіб повторюється раніше вивчений матеріал.

Засвоєння мовного матеріалу поєднується з творчою працею дітей. Учні мають намалювати і вирізати сніжинки, що подані як зразок, зліпити снігову бабу, виготовити іграшки для новорічної ялинки тощо. Наприклад, у квадратику намальовано 4 малюнки, посередині 2 слова, діти мають з'єднати слова з відповідними малюнками. Вагомим напрацюванням автора є наявність у підручнику різного роду вправ для розвитку усної мови. Цьому ж сприяють ігри «Де падає сніг», «Тепло, зимно, гаряче», «Дивись і відгадай», «Що це?».

Відрядно, що у підручнику навчальний матеріал поступово ускладнюється, базуючись на принципах посиленості, наступності, випереджаючого навчання. У ньому подано відомості про порядковий числівник. Засвоюючи його, учні вчать користуватися годинником. Запропоновано складніші за структурою вірші, пісні, вправи для ігор. Дібрана більша кількість нових слів, що значно розширює словниковий запас учнів. Підручник насичений малюнками, опис яких розвиває усне мовлення школярів і, відповідно, збагачує їх духовний світ, формує етнічну свідомість.

На таких же засадах побудований і підручник «Дивись і кажи» Генрики Мізь, розрахований на учнів передшкілля й учнів першого класу (добукварний період). Скомпонований він за принципом розвивального навчання. Оскільки у малюків переважає образне (предметне) мислення, весь підручник щедро проілюстрований картинками, тобто складається із серії різних за жанрами та видами ілюстрацій. Автор поділяє його на частини за порами року, відповідно до цього підбирає малюнки. Так, для ознайомлення дітей з предметами побуту в розділі «Осінь» подано їх графічне зображення та назву. Завдяки цьому школярі мають можливість побачити цей предмет, назвати його, а вчитель допомагає їм прочитати написане слово. Використовуючи даний підручник, педагог розвиває мовлення школярів, збагачує їх словниковий запас. У процесі роботи над тематичними картинками школярі складають невеличкі речення, розповіді, що активізує їх мислення, формує вміння висловлювати власну думку, прищеплює любов до

українського слова.

Дослідженням встановлено, що у 60-х – 70-х роках ХХст. появилася ціла низка підручників з рідної / другої української мови, автори й укладачі яких дотримувалися традиційних методів навчання мови. Серед них варто згадати видані у США та Канаді «Ukrainian With Ease» Б.Білаша (1961) [689], «Introductory Ukrainian for hitch Schools» Н.Лаб'юка (1962) [656], «Beginning lessons in Ukrainian» Н.Сартена (1968) [670], «Let us Learn Ukrainian» В.Савчука (1968) [660], «Українська мова. Початковий курс для англомовних клас» С.Чорнія (1971) [607], «Мій буквар» Я.Козловського (1974) [234], «Буквар. Початковий курс для англомовних клас» О.Безушко (1974) [13], «Practical Ukrainian» Н.Сартена (1979) [671].

З-поміж названих навчальних книг вигідно вирізняється підручник Я.Козловського – перший буквар, виданий в українській діаспорі в кольоровому оформленні з чітко виокремленими періодами навчання грамоти – добукварним і післябукварним [додаток М]. У ньому подано зразки писаних і друкованих літер, кожна сторінка добре проілюстрована зображеннями знайомих дітям предметів, людей і тварин. Сюжетні малюнки супроводжуються відповідними текстами, а також завданнями, що сприяє розвитку мислення й мовлення учнів – як усного, так і писемного. Значна частина друкованих текстів продубльована в рукописному вигляді, що допомагає школярам краще засвоїти українське каліграфічне письмо. Тексти післябукварного періоду мають конкретний національно-патріотичний зміст, відображають знайомі дітям явища і поняття («Годинник», «У гостині», «Мамині уродини», «Шкільна забава», «У суботу», «У неділю», «Поклін Тарасові», «На фермі», «Мала українка», «Україна», «Українській дитині», «Розмова про Канаду», «О, Канадо!» та ін.). Його сприйняття й усвідомлення підсилюють відповідні кольорові малюнки, зображення національної символіки Канади та України, а також карти обох держав. Тексти і малюнки відповідають віковим особливостям учнів.

Починається підручник малюнками із повсякденного життя дитини, що сприяє розвитку її мовлення, пам'яті, збагаченню словникового запасу. Тематика малюнків різноманітна: це і довкілля дітей, особиста гігієна, праця та навчання, домашній город, автотранспорт, світ тварин і птахів. За допомогою таких малюнків учитель здійснює водночас моральне, громадське та релігійне

виховання, прищеплює любов до книжки, природи. Адже, як відомо, добукварний період у подальшому навчанні відіграє надзвичайно важливу роль. Учителю у процесі навчання за допомогою близьких для дітей малюнків розвиває їх мову, мислення, вчить правильно висловлювати власну думку. Завдяки цьому дитина, ще не знаючи букв, не вміючи ні читати, ні писати, використовує малюнки, вчиться складати невеличкі речення, давати відповіді на поставлені педагогом запитання, а далі складає й невеличкі розповіді-оповідання. Обсяг сторінок, відведених на добукварний період, дванадцять.

Далі Я.Козловський знайомить малюків з буквами О, Т, а, подає утворені з них склади. Доречним і вдалим, на нашу думку, є те, що автор поєднує читання з письмом. Діти мають нагоду побачити, як виглядає друкована буква і як вона пишеться [додаток М].

Для закріплення набутих знань і умінь автор букваря подає предметні малюнки (три), в яких вивчений звук знаходиться на початку слова. Завдання дітей назвати ці слова, тобто доповнити запропоноване слово. Він враховує важливе значення у засвоєнні знань принципу наочності (у даному разі співвідношення між словом і малюнком), тому й підбирає відповідні малюнки для вивчення нових букв. З метою повторення вивченого Я.Козловський пропонує різноманітні оповідання, загадки, вірші, що розширюють світобачення молодших школярів, формують їх національні почуття. Завершується підручник цікавою методичною знахідкою: українським алфавітом друкованих і писаних літер, поряд з якими розташовані відповідний малюнок та слово, що його називає [додаток М].

Аналізований буквар не можна вважати універсальним підручником, оскільки його упорядник не враховує можливі умови проживання українських дітей у різних сім'ях та регіонах Канади. Крім того, в окремих випадках він перевантажує посібник чималими за обсягом текстами, в яких з'являється велика кількість незнайомих для учнів слів. А «для букваря, - як слушно зазначає Яр Славутич, - вистачає сотня найуживаніших, нормативних слів, для другої класи – дві. Треба також правильно поєднувати ці слова в нормальні, ідіоматичні вислови» [513, с.23].

Своєрідною навчальною книгою є і буквар О.Мельник та Н.Піп (Вінніпег) [299] [додаток Н]. Він розрахований на дітей, які дуже слабо або й зовсім не розуміють української мови, оскільки

вдома батьки не користуються нею. Щоб полегшити процес навчання, особливо засвоєння лексичного складу рідної мови, автори підібрали невеличкі тексти, в яких окремі слова для кращого засвоєння часто повторюються. До них подаються контури малюнків, які дітям треба розфарбовувати, а також писані й друковані варіанти букви, що вивчається, та зображення предмета чи істоти, назва яких починається з даної букви. З метою розвитку мовлення учнів нижче кожної букви й відповідного малюнка містяться слова, які нею починаються, та прості дво-трискладові речення (Сова. - Там сова. - Сова сама. - Мамо, там сова!).

Аналізований підручник має інтегративний характер: він одночасно ознайомлює учнів із кольорознавством та елементарними математичними уявленнями. Після вивчення всіх букв автори букваря запропонували школярам розмалювати фарбами шість кружечків, під якими подані назви основних кольорів (червоний, чорний, жовтий, синій, зелений, білий).

Наступний розділ підручника присвячений вивченню цифр. У ньому для засвоєння знань використано той же традиційний образно-словесний прийом: зображення цифри, ліворуч - предмети чи істоти, що відповідають її змісту, праворуч — назва цифри та віршоване речення, що має словесно-цифровий зміст (наприклад: цифра і слово «один»; один птах (зображення) сів на дах (малюнок)).

Продовжується буквар розділом, у якому вміщено невеличкі віршички з малюнками, що допомагають учням глибше засвоїти навчальний матеріал – і мовний, і математичний. Цій же меті слугує поданий наприкінці букваря словничок усіх слів, ужитих у його текстах.

Зазначимо, що підручник О.Мельник і Н.Піп користувався популярністю і в англійськомовних класах, де також давав позитивні результати: учні засвоювали поданий у ньому матеріал за півроку, незважаючи на те, що вивчали незнайому для себе мову.

Вважаємо, що наявність такої великої кількості навчальних книг свідчить про бажання діаспорних лінгводидактів забезпечити ефективне засвоєння підростаючими поколіннями закордонних українців української мови, культури, звичаїв і традицій українського народу, виховати в них любов до своєї прабабківщини.

Дослідженням установлено, що з плином часу, зі змінами концепцій навчання, під тиском асиміляційних процесів у

середовищі українців західного світу гостро постали питання про інтенсифікацію вивчення української мови українськими дітьми з метою збереження національної ідентичності і плекання етнокультурних цінностей у країнах поселення. Задля цього у 80-х рр. ХХст. в Канаді започатковано розроблення програми та навчально-методичного комплексу «Нова» для інтенсивного вивчення української мови як другої / чужої у двомовних (українсько-англійських) школах [додаток О]. Отже, дітям, які навчаються за цією програмою, не доводиться перевантажуватись, а батькам і вчителям – займатися надмірною експлуатацією патріотичних почуттів вихованців щодо необхідності вивчення, як не парадоксально, тепер уже нерідної для більшості з них української мови.

Основними науково-методичними засадами цієї програми стали ідеї про те, що:

- усне мовлення забезпечує певний словниковий лексичний запас, стає основою для засвоєння писання та читання, «суспільних студій» українською мовою;
- для вивчення беруться винятково цікаві та важливі для дітей теми – перш за все з навколишнього життя, а також з українознавчої тематики;
- для розвитку зв'язного мовлення учням пропонується серія книжок із короткими цікавими й багатолітстрованими розповідями;
- у навчанні широко використовується ігровий підхід, розв'язування ребусів, активні діалоги, співи тощо.

За такого підходу навчання мови справді стає цікавим і захоплюючим. Програма розрахована на використання з першого до дванадцятого року навчання. Автором її є доктор О. Білаш – провідний у Канаді спеціаліст з навчання другої мови. Головна мета програми – «провадити посилені структурні та обов'язкові спілкувальні вправи у двомовних класах, щоб за їх допомогою діти могли творчо користуватися українською мовою в нових обставинах» [557, с.28].

Зауважимо, однак, що багато окремих складників, які творять комплекс «Нова», зовсім не нові. Фактично їх уже застосовували протягом тривалого часу як «навчальні засоби» у формальному навчанні. На нашу думку, нововведення О.Білаш полягає в тому, що

вона зуміла вибрати, адаптувати й об'єднати все те у доступні засоби для створення нової мовної програми, призначеної виключно для учнів українських двомовних класів, більшість яких має початкові або й зовсім не має знань з української мови, а також на дітей, для яких українська мова є материнською мовою.

Цікаво, що, вивчаючи педагогічний досвід учителів двомовних класів і розробляючи власну методику й матеріали (навчальні та методичні) для вивчення другої мови, О.Білаш зробила важливий висновок: треба ознайомлювати вчителів із новою методикою одночасно з тим, як розроблялися навчальні матеріали, «оскільки до того вчителі двомовних програм не мали педагогічної підготовки для навчання чужої мови й ніколи не слухали курсу методології викладання» [20, с.123].

Успіхові в реалізації програми сприяло те, що, підготувавши пробні матеріали, О.Білаш відразу влаштувала один-два показові уроки на тиждень протягом місяця-півтора для учителів певного шкільного округу. Їх результати обговорювалися в школі, де відбувалися уроки, на методологічних семінарах і конференціях – практикумах українських двомовних учителів. У такий спосіб автор програми «Нова» переконувала педагогів, що «мова – це не граматична система слів», де «граматика виконує роллю клею, щоб зліплювати до купи слова існуючого лексикону», а «спосіб спілкування, який дозволяє дитині навчатися чогось із життєвої ситуації, що вона є засобом передавання послання» [20, с.124].

На сьогодні дана програма впроваджена в усіх українських двомовних державних школах провінцій Манітоба, Саскачеван та Онтаріо. Широке застосування знайшла вона у США, Бразилії, Австралії, Польщі, Словаччині, Латвії, Франції. Підхід «Нови», який дістав високу оцінку в різних країнах, послужив моделлю для навчання інших мов, включно з мовами корінних народів Канади сіксіка і крі.

Розглянемо, що ж забезпечило визнання програмі «Нова» серед українських (та й не тільки) двомовних учителів у полікультурному світі.

Вважаємо, що найбільша заслуга даної програми в тому, що «Нова» пропонує вивчення української мови в усьому її багатстві так просто і природно, наскільки це можливо. Тобто:

- НОВА – це серія навчально-методичних матеріалів для

українського мовного розвитку, підготовлених для дітей, які не розмовляють українською мовою, а саме вони тепер складають більшість в українській громаді.

- НОВУ створила група досвідчених учителів початкових класів під керівництвом спеціаліста у галузі засвоєння другої мови та її методики, зі знанням мови та її функцій, а також розумінням розвитку дитини.
- НОВА охоплює широкий словниковий запас, який треба передати учням, по змозі, у якнайліпший спосіб. Лексика поділена на теми і збільшується в кожному складнику НОВИ. Наприклад, назви частин тіла подано в рухових піснях у першій одиниці, повторено літературою в другій, віршованими ритмами в третій, мовними вправами в четвертій, а поширено – в наступних одиницях.
- НОВА опирається на навчальні куточки, де діти мають нагоду працювати 5-15 хвилин щодня наодинці або малими групами, повторюючи відомі слова, отримуючи нові, одночасно створюючи нові обставини для мововжитку – у мистецтві, показі ляльок, слуханні касет із записами усної літератури, користуючись машиною «мовний майстер», виконуючи гру слів, пишучи та ілюструючи книжечку для класу чи шкільної бібліотеки, виконуючи письмові вправи з розв'язанням різних проблем.
- НОВА вимагає вживання писаних текстів, щоб досягнути максимум якості мовного вкладу в дітей та забезпечити в них розвиток мови на академічному рівні.
- НОВА використовує художню літературу, дитячі пісні, ігри, вірші та любов до римування – як основний засіб творення високоякісного мовного інпуту. Вона застосовує також діалоги, відлунювання (еходраматизацію), інші вправи мовного розвитку, щоб заохочувати учнів до високої якості мововжитку.
- НОВА широко пропагує складники культури, зокрема такі, як пісні, вірші, література, загадки, прислів'я, скоромовки, а також релігійні та інші свята, національні звичаї, традиції, обряди [20, с.120-127].

Принципи побудови і зміст програми «Нова» для кожного класу традиційні. Уяву про них можна скласти на основі аналізу

навчально-методичного комплексу «Нова 1», розрахованого на учнів 1-го класу або передшкілля. Складається він із наступних компонентів:

- **Діалоги.** Цей компонент складається з вісімнадцяти одиниць. Кожна має приблизно 1-2 сторінки тексту з 7-10 відповідними малюнками. Компонент є ключем до створення словникового запасу й робочого знання української мови учнями. Діалог розвиває загальну усну мовну базу, а словник його стає основою дальшого мовного розвитку, зокрема для читання та письмових робіт. Уживаючи різні методи, учні поступово переходять від прослуховування до перегляду матеріалу, співу, драматизації, вживання словникового набору кожного діалогу в розмові, читанні та письмових вправах.
- **Пісні з рухами.** Компонент складається з пісенника (приблизно 4-5 пісень на кожен одиницю) й аудіоплівки із записами пісень, які допомагають дітям засвоїти важливі слова та фрази, а також збагачують їхні культурні емоції.
- **Компонент «Відлунювання»** – це вісімнадцять одиниць тексту та ілюстрацій, які зображають якийсь процес або стан. За допомогою цієї методики учні вивчають слова, а також набувають уміння втілювати в практику послідовні процеси.
- **Посібник для вчителя.** У ньому висвітлюються різноманітні складники програми, а також додаткові методи вивчення мови. Наприклад, щоденні плани роботи в класі, ритмічні вірші, складені зі слів, які мають безпосереднє відношення до теми кожної одиниці програми, загадки для заохочення дітей до посиленого вжитку усної мови, розвитку концепцій та закріплення словникового запасу, моделювання текстів і багато інших прийомів.
- **Тексти для читання учням.** Цей компонент складається із п'ятдесяти чотирьох текстів з багатьма ілюстраціями. Оповідання читаються дітям щодня – для того, щоб збагатити їх мовленнєвий досвід в атмосфері, яка викликає в них зацікавлення і яку важко створити в класі.
- **Робочі листки для розвитку усної мови.** Даний компонент – це три зошити робочих листків і книжечка «Мої улюблені оповідання». Призначається для того, щоб учні постійно повторювали слова з усіх одиниць НОВИ, вивчали загальні

терміни для вже знайомих слів, розвивали зацікавлення літературою та відгукувалися на неї й ділилися своїми враженнями з іншими школярами.

- **Настільні ігри.** До компоненту входять дванадцять настільних ігор, які складаються з таблиці з ілюстраціями, що відповідають конкретній темі, – наприклад, тварини, їжа тощо, і контрольної картки зі словом. Ігри використовуються для розширення словникового запасу учнів.
- **Збірники пісень з діалогами, книжечки з діалогами, картки зі словами.** Ці матеріали вживаються учнями для повторення слів у навчальних куточках.
- **Вірші і ребуси.** Кожна одиниця починається з двох-трьох простеньких дитячих віршів, які споріднені з головною темою одиниці. Учні їх вивчають за допомогою щоденного повторення. Кожен віршик ілюстрований і виготовлений як настінна таблиця-ребус.
- **Довідники для вчителів.** Кожен рік (курс) програми НОВА супроводжується довідником для вчителів, у якому детально розкривається методика застосування НОВИ в навчанні української мови.

У додатках до матеріалів НОВА є також настінні таблиці прислів'їв, оповідання, побудовані на прислів'ях, робочі зошити для читанок «Тут і там» і «Друзі», а також набори для самостійного читання мовчки.

Аналіз результатів використання програми засвідчує, що НОВА викликала велике зацікавлення як учителів, так і учнів. У порівнянні з існуючими методиками вивчення мови, навчання української мови за методикою НОВА значно прискорюється.

Навчальний посібник до програми «Нова» складається з двох частин: перша містить текстовий матеріал, друга – додатки.

Увесь матеріал першої частини розбитий на 16 розділів. У кожному з них опрацьовуються до 8-10 навчальних розмовних тем.

Посібник передбачає усні вправи з метою вироблення та закріплення мовних навичок учнів:

- зразки діалогу;
- театралізація діалогу;
- читання художньої літератури (посильної для даного віку) й обговорення;

- співання українських пісень;
- ігри;
- мовні вправи (у формі бесід, діалогів, коротких розповідей).

На нашу думку, така велика кількість різних видів роботи забезпечує міцність і тривалість запам'ятовування, а також стійкість мовних навичок школярів.

Додатки містять роздатковий матеріал для кожного учня з діалогами, які супроводжуються малюнками-імітаціями кожного запитання та відповідями, що сприяють кращому розумінню й усвідомленню українських фраз і речень з улюбленими оповіданнями, списками слів, які необхідно знати з кожної теми.

Для перевірки й оцінювання знань у додатках поміщено кілька видів таблиць поточної оцінки та діагностики рівня знань, зразки контрольних завдань і запитань. Додатки логічно доповнюють і розширюють основну частину посібника.

Проведений аналіз засвідчує, що посібник має стандартну структуру:

- а) апарат орієнтування (вступ, зміст);
- б) тексти (емпіричного характеру, у вигляді діалогів – ми розглядаємо їх як основні);
- в) позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння: запитання, завдання, зразки, таблиці, надписи-пояснення для ілюстративного матеріалу);
- г) ілюстративний матеріал (дає змогу дітям, розфарбовуючи їх, розвивати уяву).

Однак форма самого посібника, розміщення та комбінування матеріалу нестандартні. Позатекстові компоненти використані так, що дають змогу зробити саме заняття логічним, чітким, послідовним і, що найголовніше, уникнути зайвих пояснень англійською мовою та надмірного використання інструктажів (цьому сприяють стрілочки, таблиці-корзиночки тощо).

Зміст навчального матеріалу в посібнику сформований за дидактичним і психологічним принципами, які взаємно переплітаються. Матеріал викладено відповідно до логічної структури сучасного розмовного курсу української мови з урахуванням пізнавальних можливостей учнів молодшого шкільного віку.

Види роботи – різноманітні. У підручниках і посібниках наявні

питання та завдання, які вимагають від учнів відтворення знань без істотних змін (репродуктивні). Також є завдання та запитання продуктивно-творчого характеру, які передбачають певні зміни у структурі засвоєння знань, їх трансформацію або пошук нових.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що посібник розрахований як на ілюстративно-пояснювальний (репродуктивний), так і на проблемний типи навчання.

Отже, навчально-методичний комплекс О.Білаш:

- є путівником для вчителя і значно полегшує його роботу;
- сприяє керівництву пізнавальною діяльністю учнів;
- йому притаманна жива, влучна і доступна мова;
- для нього характерна точність, внутрішня логіка, простота і доступність, зв'язок з життям;
- має чіткий розподіл навчального матеріалу за розділами і темами;
- дає змогу сформувати в учнів правильні світоглядні орієнтири, моральні та естетичні ідеали.

Наступним кроком у розвитку української двомовної програми в Альберті стала розробка у 1983-85 рр. програми та відповідних навчальних матеріалів для вивчення української мови у вищих класах середньої школи (10-12). Зокрема, було складено «Нарис предмета. Українська мова в 10-12 класах» (1983 р.) і «Посібник для вчителів української мови в 10-12 класах» (1985 р.). Оскільки матеріалів для читання в цих класах у готовому вигляді не було, то названі видання містили передруковані й адаптовані тексти з різних джерел, головню з хрестоматій, збірок художніх творів і періодичних видань, які характеризувалися сучасною тематикою та відповідним рівнем літературної мови. Протягом 1984-1985 рр. відібрано 227 уривків з української літератури і укомплектовано три збірки, в яких 131 текст адаптовано. У 1985-86рр. видано збірники текстів для читання в 7-9 класах, адаптовані відповідно до рівня мовної підготовки учнів.

Отже, для вивчення української мови в усіх двомовних класах (1-12) розроблено навчально-методичний комплекс, який охоплює підручники, хрестоматії, учнівські зошити, аудіо-(відео) касети, посібники для розвитку писемної й усної мови, комп'ютерні вправи з граматики та мовні ігри, методичні поради й довідники для вчителів.

Автори, організатори й виконавці Української двомовної програми, забезпечуючи її реалізацію і в інших провінціях Канади (Саскачеван, Манітоба, Онтаріо), керувалися насамперед тим, що вивчення й розвиток знань з української мови учнем поширює його світогляд, додає нові виміри і флексибільність у способі його мислення, а також створює нові погляди на навколишній світ та розуміння багатокультурного характеру канадського суспільства. Внаслідок цього учнем краще використовується вільний час, оскільки поширюються його можливості сприймати літературу, театр, радіопередачі, кінофільми, промови, платівки тощо. Знання мови також дозволить учневі взяти активну участь у житті української громади та навіть стати її майбутнім провідником. Так забезпечується дальший розвиток української ідентичності в канадській багатокультурній мозаїці.

Крім того, вони переконані, що мова приєднує особистість до більшої спільноти, допомагає в осмисленні ідей та почуттів, сприяє громадському й особистому розвитку, покращує процес мислення. Оскільки мова й культура тісно пов'язані, то досконала мовна програма відображає і багату культуру української громади. Вона допомагає учням розуміти й оцінювати надбання етнічної спільноти, її настанови та поведінку, а також заохочує їх поважати культурний плюралізм світового суспільства, багатогранність думок, поведінки і почуттів його членів.

При цьому береться до уваги й той важливий аспект, що вживання мови відображає взаємозв'язок процесів споглядання, слухання, мовлення, читання та письма. Учні вчаться усвідомлювати унікальну функцію кожного процесу та їх взаємозв'язок.

Переваги даної методики в тому, що набуття мовних знань відбувається в основному через участь дітей у конкретних ситуаціях. Групові заняття якраз і створюють умови для відповідної взаємодії. Вони дозволяють учневі ділитися ідеями з іншими та допомагають йому усвідомити, що мова – це система, за допомогою якої виражаються взаємини людей, подій та явищ. За допомогою активної участі в заняттях, які сприяють розвитку ініціативи та спільних інтелектуальних зусиль, школярі формулюють думки, почуття та ідеї, які розвивають їхній мовний рівень.

Аналіз засвідчує, що протягом усього процесу вивчення української мови учні постійно розширюють свої мовні знання з

притаманною їм індивідуальною швидкістю і стають більш вправними як у вимові, вжитку окремих слів, так і у використанні набутих знань у мовленнєвому спілкуванні.

Водночас учні набувають можливість відповідно видозмінювати вживання мови, коли їм доводиться мати справу з різними людьми в різноманітних ситуаціях. Цим вони здобувають упевненість щодо власних мовних можливостей у різноманітних функціях та контексті. Водночас учителі розуміють і сприймають особистий стиль та рівень розвитку мови кожного учня, а тому можуть створити в класі навчальну атмосферу, яка відзначається взаємною повагою, схваленням і довір'ям.

Українська двомовна програма «Нова» вимагає також формування культури писемної мови. Канадські педагоги переконані, що під час письма дитина розвиває думки, емоції та досвід, здобути у процесі споглядання, слухання, мовлення, читання та спілкування і вдосконалює їх.

Уміння добре писати базується на:

- умінні організувати та переповісти інформацію ;
- знанні правил мови, потрібних для організації та передачі інформації;
- використанні різноманітних технічних засобів, які сприяють ідентифікації та формуванню відповідного змісту.

Учителі двомовних шкіл упевнені, що невід'ємною складовою навчального процесу є оцінка прогресу учнів. Досягається вона постійним спостереженням за роботою учня в класі. Оскільки засвоєння мови відбувається в основному під час практичної участі в мовних ситуаціях, то оцінювання учнівської праці базується якнайбільше на завданнях, які вимагають активності школяра і впливають з його роботи в класі та власного досвіду.

Проте, крім проаналізованих вище посібників, популярним серед учителів двомовних шкіл був підручник Володимира Шелеста «Українська мова. Початковий курс» (1993 р.) [612]. Цей своєрідний буквар призначається для англomовних учнів 1-го класу. Структура його досить своєрідна. Оскільки виховання починається в сім'ї, а першими вчителями для дитини є родина – батько й мати, бабуся й дідусь, то й відповідним чином автор формує зміст підручника. Так, на першій сторінці розміщені букви М, А, Т, О, з яких тут складено

такі важливі в житті людини слова, як мама, тато, подано графічне зображення їх елементів (M–A–A–T–O).

Кожна наступна сторінка букваря вводить дітей у світ нових букв, а, отже, й слів. Для кращого засвоєння та запам'ятовування вивченого матеріалу подається варіант друкованої і писаної букви. Розвитку образного мислення, зв'язного мовлення школярів сприяють сюжетні малюнки, за якими вони складають невеличкі розповіді. Вивчивши букви, учні опановують питальні та розповідні речення, вчать рахувати до п'яти. Щоб полегшити цей процес, на сторінці подається зображення цифр і наочна демонстрація їх. Наприклад, біля цифри 2 речення «Дві рукавиці» і відповідне графічне зображення. Вважаємо, що така робота стимулює потяг дитини до навчання, сприяє активізації її пізнавальної діяльності, логічного мислення.

У кінці букваря подано алфавіт у друкованому та писаному варіантах, а також назви днів тижня, місяців року. Практика засвідчує, що навчати англomовних дітей українській мові – відповідальна і складна справа, тому автор створив підручник на основі принципів взаємозв'язку навчання і розвитку, зв'язку з життям. Під час засвоєння навчального матеріалу школярі мають змогу розглянути відповідний малюнок, під яким слова, що називають зображені предмети, дії, осіб. Їм дається завдання скласти за малюнком невелику розповідь.

Методичний апарат до текстів оповідань містить як запитання для виявлення розуміння учнями його змісту, так і завдання для творчої роботи – виконати відповідний малюнок.

Згідно з принципом виховуючого навчання, чимало оповідань мають саме таке спрямування. Тексти «Як англійський хлопечко став лицарем», «Січ», «Чемність» вчать учнів бути добрими, справедливими, слухняними, ввічливими, сильними, патріотами своєї уявної батьківщини.

Вважаємо, що завдяки вдало підібраним текстам і завданням до них у процесі навчання формується етнічна свідомість учнів, розширюється кругозір, збагачується словниковий запас, виховується любов та інтерес до української мови.

Отже, діаспорні педагоги використовують найрізноманітніші форми, методи й засоби навчальної роботи, щоб прищепити учням любов до української мови, дати їм глибокі знання і що найголовніше, виховати в них потребу в її щоденному практичному використанні.

Водночас зазначимо, що з часом деякі з раніше виданих навчальних книг вийшли з обігу, багато перевидаються та пристосовуються до сучасних вимог після попереднього їх удосконалення видавничою комісією. Починаючи з 1997 р., рідні школи та школи українознавства все більше використовують підручники, видані в Україні. На сьогодні, як зауважує професор Є. Федоренко, видавнича справа пов'язана з багатьма труднощами, передусім через те, що необхідно постійно пристосовувати підручники до вимог швидкоплинного життя, обставин сучасних і майбутніх, розраховуючи на учнів не лише сьогоднішніх, а й завтрашніх [571, с.66]. Ще не менш важливою проблемою був постійний брак коштів на видання підручників. Крім того, окремі вчителі з обережністю ставляться до використання підручників з України, оскільки вони розраховані не на діаспорні суботні школи, а на загальноосвітні навчальні заклади.

Проте процес підручникотворення в західній українській діаспорі триває. Адже з'явилися нові покоління українських дітей, батьки яких прибули до країн поселення на межі століть і, як і їх попередники, мають бажання дати своїм синам і дочкам знання української мови, історії та культури України.

4.4.Гене́за дидактичного забезпечення рідномовної освіти українців у західній діаспорі

Підручники, за одностайним визначенням педагогів, найважливіша, але далеко не єдина навчальна книга і засіб оволодіння програмовим навчальним матеріалом. У процесі засвоєння знань важливу роль відіграють такі їх джерела, як навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела, тестові матеріали, моделі, засоби наочності, технічні засоби навчання тощо. У поєднанні з усною і писемною мовою вони дають можливість досягнути початкової мети, забезпечити належну ефективність педагогічного процесу та відповідний рівень знань учнів. Такий підхід набуває особливого значення в умовах діаспори, оскільки до рідної школи чи школи українознавства приходять діти, які навчаються в добре оснащених державних школах і де вчителі застосовують найновіші методи, прийоми та засоби навчання.

Відзначимо, що організатори рідномовної освіти українців у діаспорі, лінгводидакти і вчителі загалом добре усвідомлювали дану

ситуацію. Як і те, що не всі вчителі рідномовних шкіл мали професійну освіту чи навіть середню, досконало володіли українською мовою і могли на належному науково-методичному рівні забезпечити її вивчення. Тому й закликали вони колег і самі докладали зусиль для створення не тільки підручників, а й інших дидактичних засобів, які полегшують виконання цього важливого навчального завдання.

Активізувався даний процес на рубежі другої половини ХХст., коли до англomовних країн почали прибувати українські вчені, педагоги, зокрема й ті, хто після закінчення Другої світової війни опинився в таборах для переміщених осіб. Окремі з них, перебуваючи в Західній Європі, зуміли підготувати й видати кишенькового формату навчальні книжечки, які сприяли засвоєнню певної мовної теми, і згодом привезли їх із собою у нові країни поселення. Так у навчальному процесі українського шкільництва США, Канади, Австралії та Великобританії з'явилися посібники П.Коваліва «Як правильно будувати фразу» (1946), «Безособові речення на –но, –то, їх значення та норми вживання» (1947), Я.Рудницького «Як говорити по-літературному?» (1941), «Український правопис» (1942) та «Чужомовні транслітерації українських назв» (1948), Ю.Шереха «Головні правила українського правопису» (1946). Кожний з них, як засвідчують самі назви, розглядав певну, складну для засвоєння мовну проблему. Потреба у виданні навчальних книг була актуальною і це підтверджує той факт, що вже на початку 50-х рр. з'являється навчальний посібник «Наголос в українській літературній мові» П.Коваліва (1952). У передмові до нього автор слушно зазначає, що «наголос в українській літературній мові – це одна з найскладніших проблем українського мовознавства. Річ у тім, що український наголос – наголос рухомий, не сталий; важко встановити якість сталі закони, вивести суворі правила для практичного вжитку» [225, с.3].

Розкриваючи значення посібника, П.Ковалів стверджує, що він подав найбільш характерні для української літературної мови слова і покласифікував їх за принципом типовості та більшої чи меншої послідовності вживання наголосу. Такий принцип, на нашу думку, виправдав себе. Укладач посібника справді виокремив частини мови за типом наголошування, об'єднавши їх у певні групи. Наприклад: наголос в іменниках – на наростках (суфіксах), приростках (префіксах), іменниках на –ння, –ття, у відмінюванні іменників, у

складених іменниках; в окрему групу об'єднано іменники з нерухомим наголосом. Важливо, що вчений подає коментарі щодо наголошування деяких слів, пояснює принципи вживання наголосу в окремих випадках. Доречним вважаємо і те, що автор увів до посібника розділ «Подвійний наголос», який складається з двох параграфів – «Наголос з подвійним значенням» і «Два варіанти наголосу». Безперечно, посібник П.Коваліва не розв'язував повністю проблеми наголошування слів в усному українському мовленні зарубіжних українців. Але те, що автор стисло виклав основні правила наголошування в українській мові і подав відповідні зразки слів, принесло його посібнику визнання і популярність у середовищі української діаспори.

У цей же період одним із перших широко апробованих посібників стає також «Український шкільний правопис», виданий у Торонто (1964) без зазначення прізвища автора. Побудований він на належному методичному рівні, відповідає тогочасним вимогам дидактики, зорієнтований як на школярів, так і на вчителів, для яких мав бути методичним забезпеченням навчання рідної мови.

Посібник складається з дев'яти розділів. Перший з них «Вступні завваги та пояснення» охоплює початкові відомості з орфоєпії. Опрацьовуючи його, учні знайомляться з українською абеткою, звуками і відповідними буквами, поділом звуків на голосні та приголосні, одержують відомості про роль наголосу в мові та вживання апострофа. Для ліпшого засвоєння правил правопису до кожного поняття наводяться відповідні дефініції та приклади, які їх підтверджують.

У наступних розділах, відповідно до шкільної програми та підручників з української мови, звертається увага на найскладніші випадки правопису основних голосних і пригелосних звуків, подаються правила і приклади написання складних і «чужих» слів, вживання великої і малої букви, розділових знаків. Оскільки, як уже зазначалося, посібник виданий для рідних шкіл, його методичний апарат враховує й етнічні особливості учнів. Доречним вважаємо, зокрема, виділення таких тем, як «Правопис слов'янських (українських) та неслов'янських прізвищ», «Слов'янські географічні назви». Цінним є і те, що приклади на підтвердження правил подаються з художніх творів українських письменників, що підсилює їх вплив на формування національних почуттів і світогляду молодого покоління зарубіжних українців. Ґрунтовно

викладено в посібнику й основні відомості про правопис синтаксису. Завдяки чіткому формулюванню правил та ілюстрації їх яскравими мовними зразками посібник поступово вводить канадських школярів у широкий світ української мови, яка дає змогу відроджувати народні традиції та зберігати їх у полікультурному середовищі.

Ще одним корисним виданням довідникового характеру є «Український правопис» П.Коваліва (1977) [228]. Як і його попередники, вчений акцентує увагу на найважливіших правилах і випадках правопису української мови (подає правило і приклад його вживання). Однак із незрозумілих причин у посібнику відсутній розділ граматики. Але подано правопис скорочення слів і назв організацій та установ, а також наведено мовознавчу термінологію, чого не було в попередніх довідникових виданнях. Побудований правопис П.Коваліва на фонетично-етимологічній основі, що й зумовило його широке використання у системі українського шкільництва англomовних країн. Подібні видання з'являлися і в наступні роки, оскільки потреба у них є завжди, тому що мова, як живий організм, постійно розвивається, вдосконалюється, зазнає впливів інших мов. Тож і її вивчення повинно бути активним, пізнавальним, творчим процесом, який зацікавить дітей опануванням іншої мови не тільки в рідній школі, а й у домашніх умовах. Такі функції у середовищі діаспори досить успішно виконують навчальні посібники – збірники завдань і вправ, текстів для читання, мовних ігор, ребусів, хрестівок (кросвордів) тощо.

Одним із перших таких видань у західній діаспорі став посібник Б.Романенчука «Українська мова. Граматичні й правописні вправи для другого року навчання української мови. Перша частина» (1952) [400]. Структура його своєрідна. Автор подає зразок мовної одиниці (наприклад, речення «Батько читає газету»), далі стисло коментує її («Ці слова виявляють якусь думку»), пропонує учням написати ще подібні слова, що виражають певну думку, і, зрештою, ставить запитання: «Як назвемо слова, що виявляють якусь думку?» Відповідь на нього подається у рамочці і виділяється шрифтом:

Слова, що виявляють якусь думку, називаємо **реченням**.

Щоб закріпити знання учнів про дану граматичну категорію, Б.Романенчук пропонує дві вправи, які необхідно виконати усно і письмово. Наприклад:

2. Вправа.

Авто їде. Собака гавкає. Кінь біжить. Дитина плаче. Хлопчик пише. Дівчина читає. Мати працює.

Прочитайте і запишіть ці речення в зошиті. Скільки тут є речень? Що то є речення?

Речення – це думка, виявлена словами

3. Вправа.

Сонце Вітер Дощ

Грім Блискавка Трава

Замість крапок напишіть потрібні слова з дужок, щоб постали речення.

(гріє, віє, росте, гримить, блискає, їде) [400, с.32].

У такий же спосіб учні дізнаються про те, коли і де ставиться крапка і коли вживається велика буква. Завершується засвоєння матеріалу першого розділу «Речення, крапка, велика буква» вправою «Повторення», яка передбачає виконання таких завдань:

Пригадайте і скажіть:

1. Що то є речення?
2. З якої букви починається речення після крапки?
3. Який знак ставимо на кінці речень?

Придумайте і напишіть чотири речення, які складаються з двох, трьох, чотирьох і п'ятьох слів.

1.
2.
3.
4.

Отже, через систему лінгвістичних вправ учні рідних шкіл і шкіл українознавства отримують початкові знання про слова, склади, звуки і букви, окремі частини мови (іменник, прикметник, дієслово), правопис власних імен і прізвищ, власних назв тварин, вживання знака м'якшення. Крім того, що залежно від складності виучуваного поняття пропонується різна кількість вправ і завдань до них. Переважна більшість їх призначена для поглибленого вивчення українського правопису, для розуміння самого процесу життя мови. Важливо й те, що лінгвістичні вправи Б.Романенчука – це цікаві розповіді, які вимагають від учнів не просто механічного переписування пропонованих речень і текстів, а роздумів, міркувань, тобто тренування розуму, розвитку думки. Вправи – завдання дібрані так, що містять здебільшого лексичний матеріал, добре відомий молодшим школярам, особливо родинно-побутового

характеру, водночас ураховано й етнічний аспект, що сприяє національному вихованню.

Позитивною рисою посібника Б.Романенчука вважаємо також широке використання автором усної народної творчості українців – прислів'їв, приказок, скоромовок. За їх допомогою діти пізнають навколишній світ, вчать бути уважними, швидко і правильно розв'язувати запропоновані завдання, логічно міркувати.

Заслуга педагога в тому, що мова його посібника легка, жива, зорієнтована на вікові особливості дітей, які живуть в іншомовному середовищі. Важливо також, що даний навчальний посібник можна використовувати як на уроці, так і для самостійного опрацювання вдома – навіть і без допомоги старших.

Зазначимо, що, прагнучи допомогти дітям, які з «родинного дому виносять щораз менше знання рідної мови, бо нова країна поселення займає в їх щоденному вжитку щораз більше місця і їх спосіб думання й вислову щораз більше віддаляється від українського» [400, с.2], Б.Романчук згодом досить суттєво удосконалив свій навчальний посібник, перевидав його і поширив також на перший рік навчання української мови, яка для багатьох українських дітей в англomовних країнах проживання стала вже другою, додатковою. Це видання вигідно відрізняється від першого як зовнішнім, поліграфічним оформленням (включення графічних чорно-білих малюнків, виділення шрифтами текстів вправ, завдань до них, лінгвістичних понять і т.д.), так і змістовим наповненням (розширено кількість текстів етнокультурного спрямування, багатшим є їх жанрове розмаїття і ін.). Автор підсилив розвивальний потенціал завдань. Це підтверджує, наприклад, уже перша вправа до розділу «Речення»:

Вправа.



Хлопчик пише.



Дівчинка читає.

Прочитайте спершу про хлопчика, а потім про дівчинку. Ці слова означають якусь думку. Яку думку? Що хлопчик пише, а дівчинка читає. Дивлячись на образок, ми бачимо хлопчика і дівчинку. Ми думаємо собі, що хлопчик пише, а дівчинка читає. Коли ми це подумали, то зараз же й висказали свою думку словами.

Слова, що виявляють якусь думку, називаються реченням [400, с.3].

Знання учнів з українського правопису суттєво розширюють і закріплюють вправи та завдання, вміщені в розділах «Велика буква в Божих назвах» та «Велика буква в віршах».

Зі збільшенням обсягу вивченого матеріалу цілком закономірно ускладнюються й завдання. Наприклад: до запропонованих слів написати споріднені; вставити пропущені букви, пояснити слова і т.ін.

Для збагачення словникового запасу наводяться нові слова, окремі з яких графічно виділяються.

Аналізований посібник Б.Романенчука пропонує для засвоєння такі теми:

- подвоєння приголосних;
- іменники;
- число іменників;
- дієслово;
- прикметники та інші.

Позитивним аспектом його є і те, що, як приклади, подаються речення і тексти на патріотичну та релігійну тематику, а це закладає основи національно-духовного виховання юного покоління зарубіжних українців. До посібника включено, зокрема, поезії Т.Шевченка і В.Самійленка, тексти про Україну, її міста і ріки, про видатних поетів Т.Шевченка й Лесю Українку (однак було б доречно вмістити хоча б один її поетичний твір). Вважаємо, що даний навчальний посібник свої функції виконував і був надійним помічником учителів українського шкільництва в урізноманітненні видів і прийомів навчальної діяльності учнів. Матеріали посібника можуть бути цікавими та корисними й для сучасного вчителя, зокрема і в Україні.

Схвальної оцінки заслуговує також «Збірник матеріалів для переказів» (1965), автором якого є Дм. Свій (Дмитро Соловей). Призначений він, як зазначає упорядник, «для вчителів українських

шкіл на еміграції та для батьків, що працюють дома з дітьми» [501, с.10]. Відповідно до цієї мети педагог структурував його зміст. Цінними та цікавими (і не тільки для педагогів, а й батьків) вважаємо «Деякі практичні поради й методичні зауваження», якими відкривається посібник. Вони орієнтують учителів і батьків на використання в навчанні мови різних форм, методів, засобів та прийомів і водночас залишають широке поле для творчої діяльності, прояву власної ініціативи в організації пізнавальної активності рідношкільників.

Слушними й актуальними вважаємо твердження автора, що перекази є одним із «найважливіших засобів розвитку мови взагалі, а української зокрема», оскільки в еміграції українські діти живуть в оточенні чужої мови, а переказ «допомагає не тільки засвоювати зміст прочитаного, а й запам'ятовувати окремі слова й вирази, що їх вони не чують в обмеженому хатньому вжитку батьків» [501, с.10]. Не втратили свого значення і міркування педагога щодо тих дидактичних вимог, яким повинен відповідати текст переказу. За його переконаннями, бажано, щоб текст:

- 1) Був близький і зрозумілий дітям як з боку мови, так і з боку змісту.
- 2) По змозі був не буденний, а цікавий сам по собі, щоб він викликав у дітей певні настрої, почуття, думки й пориви, зворушував би їх.
- 3) Давав дітям новий чи то змістом, чи то формою пізнавальний матеріал.
- 4) Щоб він мав виховне значення – чи то загальнолюдське, чи національне.
- 5) Щоб він був зручний для переказу, складання плану й праці над лексикою та фразеологією [501, с.10].

Відповідно до цих вимог Дм. Свій і сформував тексти збірника, починаючи від найпростіших, найлегших і найкоротших («Чи добре зробили діти?», «Сміливий дрізд», «Дві кози», «Брехунів не вірять», «Настає осінь», «Перед Хмельниччиною», «Данило Нечай та Іван Богун» тощо) та завершуючи складнішими й більшими за обсягом («Сміливість та братня любов», «Велетенський метеорит», «Галина подорож на Україну», «Богунова пригода в бою коло Вінниці», «Як Катря Гриневичева вивчала українську мову», «Мужність оборонців міста Буші» та ін.).

Тексти збірника справді різноманітні за тематикою і змістом,

цікаві описом фактів і подій, мають пізнавальне і виховне спрямування. У той же час вони дають можливість учителеві використовувати різні види і форми, методи і прийоми навчальної роботи з учнями. Допомагає організувати цей процес запропонований упорядником збірника дидактичний апарат до кожного тексту, який передбачає план переказу (усного чи письмового), пояснення слів, питання для усних відповідей, план для розмови, завдання різного змісту (наприклад: проробити всі нові, незрозумілі слова, скласти план оповідання, зробити усний та письмовий переказ, підшукати синоніми до слів, написати числівники словами, зробити переказ від першої / третьої особи і т.ін.).

Формуванню культури мови, розвитку пізнавальних здібностей учнів, а також досягненню виховної мети навчальних занять сприяє, безперечно, і «творча праця учнів поза переказом». Для її проведення Дм. Свій пропонує відповідні схеми, які містять тему й опорні слова до неї. На основі такої схеми учні повинні скласти зв'язні оповідання. Наприклад: 1.Надійшла осінь (тема). Опорні слова: Осінь. Дні зменшуються. Тепло зникає. Летять гуси. Різнокольорове листя. Мій настрій [501, с.29].

Щоб допомогти вчителю у підготовці і проведенні такої роботи, автор посібника наводить зразки двох описів «Літній ранок за містом» і «Літній вечір коло річки». Для подальшого розвитку мови педагог рекомендує після переказів «перейти з дітьми до написання характеристик певних дійових осіб» [501, с.13], тобто образів-персонажів художніх творів українських письменників.

Досягненню даної мети активно сприяє ще один навчальний посібник цього ж автора «Цікава граматики» (1968) [520], що вийшов у Торонто – Нью-Йорку під його власним прізвищем. Дмитро Соловей свідомо розшифрував у підзаголовку його назву (мовно-граматичні ігри, загадки, скоромовки, вправи для науки і розваги в школі, родині, молодечих товариствах) і в такий спосіб розкрив зміст і призначення цілком оригінальної для свого часу навчальної книги. Справді, дібрані автором різнопланові завдання придатні для використання у різних умовах і в різний час, вони написані в цікавій і доступній формі, зрозумілою мовою. Педагог скомпонував матеріал за головними граматичними розділами, щоб полегшити вчителям використання його під час навчання граматики української мови. Проте у кожному розділі наявні легші й складніші завдання, що дає змогу вчителю самому підбирати матеріал,

потрібний для роботи в даний момент і з конкретною групою його учнів, тобто застосовувати диференційований підхід до організації навчального процесу, особливо коли він працює в «лучених» / зведених класах.

Дидактичний матеріал «Цікавої граматики», при його активному використанні, допомагає розвинути в учнів увагу, спостережливість, допитливість, сприяє збагаченню лексичного запасу слів з української мови і водночас досягненню визначеної автором мети – виховувати в молоді зацікавлення українською мовою та любов до неї. Завдання посібника розраховані на учнів першого-другого року навчання рідної мови в школах українознавства і відповідають вимогам тогочасних навчальних програм. Запитання, завдання, загадки та ігри спонукали учнів до різного характеру діяльності: репродуктивно-мнемонічної, репродуктивно-пізнавальної та продуктивно-пізнавальної, тобто давали можливість учителеві використовувати їх на уроці для організації самостійної роботи школярів, а також як додаткові завдання під час вивчення запланованої теми. Зазначимо, що кількісне співвідношення цих запитань – завдань у різних розділах посібника різне. Відрізняються вони також змістом і обсягом.

Так, у розділі «Звуки і букви» запропоновано двадцять п'ять різнотипних завдань. Виконуючи їх, учні повинні продемонструвати знання програмового матеріалу з фонетики української мови і водночас збагатити себе новими відомостями про значення чіткої вимови слів в усному мовленні (піч, ніч, річ, січ; віл, вік, віз, він), слова-перевертні (мир – Рим), цікаві слова, слова-загадки, подвоєння приголосних, звуки й букви, тверді й м'які приголосні, голосні звуки («Замінюючи голосний звук у слові сім на інший, утворім нові слова. Пояснім значення цих слів») та ін. Цікавими для молодших школярів є завдання-ігри «Знайдім слова ще давніші», «Хто швидше вгадає?», «Таємничі питання», «Петрикові помилки», «Про що хотіла спитати?», «Гра з літерами», «Чи таємничі слова?», «П'ятірко цікавих слів» тощо. Якщо учень не може справитись із визначенням завданням або хоче перевірити себе, то на допомогу йому придуть відповіді, подані автором у кінці книжки. Вони досить ґрунтовні, окремі з них містять теоретичні відомості з граматики української мови, підкріплені додатковими прикладами, взятими з українського фольклору чи творів українських письменників. Виконання запропонованих Д.Соловєєм завдань також розширює знання учнів

про історію, культуру, звичаї і побут українців, сприяє формуванню їх етнічної свідомості, що в умовах діаспори є найважливішим завданням рідномовної освіти. Вважаємо, що свої розвивальні та виховні функції посібник виконує, оскільки ним і досі користуються вчителі українських шкіл у США та Канаді. Зрештою, він заслуговує того, щоб бути перевиданим в Україні і використовуватись у навчально-виховному процесі початкової школи. Підкреслимо, що в цей час – усередині 1960-х років – посібник Д.Соловєєва був єдиною такого типу навчальною книгою з української мови взагалі, а не тільки в діаспорі.

Активному засвоєнню української мови, збагаченню культури мовлення рідношкільників сприяли також видання довідникового характеру, які розглядали окремі аспекти мовної діяльності, слововживання тощо. Зокрема, у 1960-х – 70-х роках масовим тиражем видано «Найголовніші правила українського правопису» (1965, Нью-Йорк) [320] – передрук однойменного академічного видання, що з'явилося в Празі 1925 р. Його мета – ознайомити зарубіжних українців з тими мовними нормами, які Українська академія наук затвердила в 1920р. Щоправда, в Україні вони зазнали суттєвих змін під впливом російської мови, але, що найважливіше, цих змін не визнавало чимало мовознавців, журналістів, письменників у діаспорі. А це, відповідно, позначалося на мові преси, підручників, офіційних документів українських організацій і установ, досить часто породжувало гострі теоретичні дискусії з представниками тієї частини етнічної спільноти, яка визнавала сучасну українську літературну мову. Наголосимо, що така ситуація найбільше ускладнювала процес засвоєння української мови молодшими поколіннями українців, які народилися в англomовному світі і через це опинялися нерідко перед вибором: яку ж мову вивчати і де її вживати? Вихід, як правило, знаходили автори навчальних книг і вчителі, які їх використовували в навчальному процесі рідних шкіл.

До видань такого характеру належить посібник Я.Рудницького «Г- проскрибована буква в ССРСР» (1970, Вінніпег) [480]. По суті, це словник вживання букви «Г», вилученої з української мови і правопису в Україні в 1930-х роках, складений в алфавітному порядку. Добираючи довідковий матеріал до нього, автор скористався виданнями, що були поширеними в радянській Україні

до 1933 року. Це, зокрема, «Правописний словник» Гр. Голоскевича (видання сьоме, 1930, Харків-Київ) і «Словник чужомовних слів» І.Бойків і ін. (1932, Харків – Київ). Наголосимо, що в мові українських діаспорян ця буква і позначуваний нею звук уживалися постійно. Згодом, з проголошенням незалежності України, вона повернулася на своє законне місце в українському правописі і українській мові як мові державній. Не останню роль у цьому відіграла, безперечно, тверда, послідовна позиція вчених української діаспори. Здійснений нами аналіз навчальної та навчально-методичної літератури є її підтвердженням.

У цей же період з'явилося ще одне довідникове видання, мета якого – посилити зацікавлення англомовних українців, народжених у державах проживання, українською мовою, її милозвучністю, незліченними скарбами. Маємо на увазі посібник В.Сафроніва-Левицького «Ідіоми української мови» (1963, Вінніпег) [521].

Дана книжка є тлумачним словником окремих українських ідіом. Побудована вона таким чином: зліва написано слово, а справа подано його тлумачення в реченні, прислів'ї, приказці. Наприклад:

| | |
|-------------|---|
| Вовк | <p><u>Викликати вовка з лісу</u> – провокувати щось, накликувати біду.</p> <p><u>Вовче плем'я</u> – погана родина.</p> <p><u>Вовк в овечій шкурі</u> – гіпокрит, скрита людина. «Остерігаю тебе; це вовк в овечій шкурі».</p> |
|-------------|---|

Після кожного тлумачення наводиться приклад: слово у контексті.

До словника внесено такі слова, як кіт, собака, лис, осел, свиня, ведмідь, мавпа, різні ігтахи, серце, ноги, печінка, горло, кров та ін.

Важливо, що кожна ідіома має своє пояснення щодо сфери вживання й приклади, як правильно можна її застосовувати в мові.

Таку ж функцію – формувати культуру мовлення учнів рідних шкіл у діаспорі – покликаний виконувати і навчальний посібник Я.Козловського «Наголос в іменниках на – ння і –ття» (1977, Торонто) [235]. Звертаємо на нього увагу ще й тому, що його автор виступає прихильником української літературної мови і розглядає вживання наголосу саме у ній – як нормативному варіанті

української мови. Посібник складається з трьох частин – теоретичної, практичної та словникової. У першій обґрунтовано три підходи до розгляду явищ мови (науково-теоретичний, нормативний і стилістичний), дано визначення дефініції наголос і охарактеризовано його місце у слові. Оскільки найбільше труднощів щодо наголошування виникає у віддієслівних іменниках середнього роду на –ння і –ття, Я.Козловський розкриває механізм їх творення і поділяє «на декілька груп, залежно від того, який вони приймають наросток» [235, с.4].

Основну частину посібника складають віддієслівні іменники з нерухомим (А) і рухомим (Б) наголосом та іменники, що не походять від дієслів. Наведено спосіб утворення іменника та його наголошування (бажати – бажання, думати – думання, відновити – відновлення і т.д.). Звернено увагу на наголошування іменників недієслівного походження (безталання, сумління, ластовиння тощо).

Вдало доповнює основний зміст навчального посібника словник, в якому наведено тлумачення значень рідковживаних слів.

Вважаємо появу такого видання цілком доречною, оскільки вміщений у ньому матеріал вводить учнів у складний світ орфоєнії української мови і допомагає їм утвердитися в ньому, а в окремих випадках навіть і вчителям.

Як уже зазначалося, проблема навчання української мови в діаспорі з кожним роком набувала все більшої актуальності, оскільки до українських шкіл приходили діти, які або цілком не володіли українською мовою або ж знали її на дуже низькому рівні. Але в обох випадках виникала проблема з навчанням грамоти, освоєнням елементарних понять і умінь, тобто навчання необхідно було починати з нуля. Така ситуація спонукала вчителів (передусім тих, хто мав відповідний педагогічний досвід, бажання і, що не менш важливо в умовах діаспори, фінансові можливості) взятися за написання посібників для навчання української мови дітей-початківців. Завдяки цьому в 60-х – 80-х роках поряд із основними підручниками для початкових класів з'явилася низка навчальних книг, якими можна було користуватися для навчання дітей різного віку. Їх завдання, за задумом організаторів українського шкільництва в діаспорі, полягало в тому, щоб «дати учням цих шкіл (українських початкових – С.Р.) задовільний засіб щоденних українських слів і навчити їх будувати легкі речення» [626, с.1], тобто елементарну рідномовну підготовку. Так побачили світ

посібники М.Юркової «Праця і розвага» (1964, Вінніпег) [626], Я.Паладія «Абетка з історії України» (1973, Нью-Йорк) [340], К.Турко і Г.Греку «Ходить зі мною» (1978, Едмонтон) [584], І.Кузича-Березовського «Color it Ukrainian» (1980, Берклей, США) [637], А.Луців «Ukrainian Alphabet to color» (1986, Міннеаполіс, США) [678], С.Даяк «Моя абетка» (1988, Австралія) [119] та ін.

Характерною ознакою цих посібників є те, що побудовані вони, як правило, за принципом укладання букварів. В одних букви і малюнки тварин, птахів, рослин, речей, будинків, назви яких починаються цими буквами, розміщені поряд на одній сторінці, в інших – на окремих сторінках, але в такому випадку на правій сторінці подаються ще й завдання, пов'язані з основним малюнком, який знаходиться на лівій сторінці розгортки, і додатковими тут же, поряд із буквами. Малюнки в усіх посібниках графічні, чорно-білі, лише обкладинки кольорові, з малюнками, які заохочують наймолодших школярів до спілкування з книгами. Проте є посібники, в яких передбачено розфарбовування графічного матеріалу. До деяких малюнків подаються тексти англійською мовою, розраховані за своїм змістом швидше на вчителя, ніж на учнів молодшого шкільного віку. В окремих посібниках на початку розміщено український алфавіт – писані та друковані, малі і великі букви, а наприкінці – в англійській транскрипції і з відповідними буквами англійського алфавіту; інколи подавався ще й українсько-англійський словник. Текстовий матеріал і малюнки відтворювали добре знайоме дітям доквілля, розвивали їх мову і мислення, забезпечували послідовне, логічно вмотивоване опанування лексики, необхідної для щоденного спілкування. Паралельно з буквами діти засвоювали цифри і набували навичок лічби українською мовою. Окремі посібники пропонували вправи на вироблення навичок письма. Таке розмаїття у формуванні змісту навчальних посібників для наймолодших школярів зумовлене, у першу чергу, педагогічним досвідом автора / авторів, а також віковими особливостями учнів і можливостями використання посібників для навчання у школі та домашніх умовах.

3-поміж цього типу навчальних книг помітно виділяється посібник М.Юркової «Праця і розвага» [626]. Відразу привертає увагу кольорова обкладинка, сюжетні малюнки якої відображають різні види навчальної діяльності школярів. Зрештою, зацікавлює і сама його назва – нетрадиційна за змістом, але глибока своїм

підтекстом: навчання – це одночасно і праця, і розвага, результат якої – набуття нових знань та умінь. У «Вказівках для вчителів» авторка звертає увагу на необхідність застосовувати різні методи і прийоми роботи, щоб зацікавити учнів українською мовою, забезпечити розвиток їх мислення. Аналіз дидактичного апарату показує, що зміст підручника такі можливості надає. Учитель може, наприклад, запропонувати учням назвати всі малюнки, розташовані поряд із буквою, і підкреслити той із них, який даною буквою не починається, або придумати нові слова на цю ж букву. Традиційним є завдання замалювати той чи інший малюнок на лівій сторінці, намалювати образ, позначений певним словом (книжка, крісло, ріка, скрипка, годинник, гарбуз, крила і т.ін.), чи речі, які мають букву «а», написати відповідні слова під малюнками та короткі речення, вживаючи ці слова тощо. Малюнки в посібнику виконані досить чітко, так що учні мають можливість перемальовувати їх у прямокутниках з відповідними словами на правій сторінці і розфарбовувати на лівій, але при цьому їм треба добре подумати, де що малювати. Позитивним аспектом посібника М.Юркової є і те, що текстовий та графічний матеріал відображають тогочасний рівень розвитку культури, науки, техніки, промисловості, сільського господарства, побуту, стан природи і в такий спосіб засвідчують лексичне багатство української мови.

У 1973 р. у Нью-Йорку видана оригінальна за змістом і формою, пронизана високими патріотичними мотивами «Абетка з історії України» [додаток П]. Безперечно, це не звичайний навчальний посібник, що їх, як правило, отримують до рук молодші школярі, які тільки починають опановувати український алфавіт. Це цікаво ілюстрована художником Я.Паладієм і відтворена в лаконічній поетичній формі талановитим майстром слова Л.Полтавою історія українського народу. Кожна з 33 букв має свою відповідну, влучну, інколи навіть зворушливу ілюстрацію і до неї 12-рядкову поезію, що передає зміст і настрій ілюстрації, збуджує в дитячому серці відповідні емоції та почуття.

Розглянемо, для прикладу, першу букву – А: ілюстрація – Архангел Михаїл, тобто давній герб столиці України міста Києва. До цієї букви подано вірш Л.Полтави:

Архангел і Архистратиги

Такі незвичні ці слова.

Вони прийшли з тієї книги,

З якою думка ожива ... [додаток П]

Друга буква – Б: ілюстрація – бандура, на якій грає козак. До ілюстрації – вірш:

Взяв козак бандуру в руки,

Кобзи давньої сестру:

Попливли, заграли звуки,

Наче хвилі по Дніпру ... [додаток П]

Кожна ілюстрація, згідно із задумом автора та поетичні рядки викликають у юного читача гордість за свою прабатьківщину, пробуджують любов до неї, народжують бажання пізнавати її історію і сучасне життя.

Вважаємо, що цей посібник можна використовувати як ілюстративний матеріал під час навчання грамоти і за букварем. Він допоможе вчителю створити в класі піднесений емоційно-естетичний настрій і не залишить байдужою жодну дитину. Навіть відсутність у ньому дидактичного супроводу не вплине на ефективність цього процесу.

Не менш цікава для українських учнів у діаспорі і книга вправ «Ходіть зі мною!» (1978р.) [584], яка представляє серію посібників для вивчення української мови. Її автори К.Турко і Г.Греку поставили за мету дати учням розуміння значення слів і змісту прочитаного, навчити їх визначати корені слів, частини мови, рід слова і на цій основі складати речення, текст і переказувати в усній формі його зміст, тобто сприяти розвитку мовлення школярів.

Характерною особливістю цього посібника є вдалий підбір різноманітних творчих завдань, які значною мірою підвищують інтерес учнів до навчання, активізують їх пізнавальну діяльність, тобто полегшують розуміння і засвоєння навчального матеріалу, його практичне використання в мовленні. Так, уже на першій сторінці їм пропонується завдання: прочитайте і намалюйте: кошик летить високо; у кошику зайчик Вухатий і Стукало Дзьобало; вони бачать худобу на полі, ковбої їдуть верхи на пасовисько [584, с.7].

Такі завдання, як правило, зацікавлюють школярів, оскільки збуджують їх фантазію, уяву, сприяють розвитку творчих здібностей.

Дана книга є додатковим посібником до читанки, його мета – сприяти розвитку й активізації мовлення дітей, а тому дидактичний апарат формується на основі вивченого і має різноманітний характер: запитання репродуктивного і творчого змісту –

намалювати малюнок і підписати його, доповнити речення, скласти за малюнком оповідання, прочитати і написати відповіді повними реченнями, зробити висновки на основі виконаного завдання, розгадати хрестиківку (кросворд), докінчити листа, вживаючи не менш як 5 речень, знайти у книжці оповідання, зміст якого відповідає даному малюнку, пригадати події і правильно вживати речення у відповідях тощо.

Досягненню окресленої мети у значній мірі сприяє і те, що книжка для вправ побудована за принципами доступності, послідовності та зв'язку з життям. Так, під час вивчення теми «Ранчо» школярі мають змогу розглянути відповідний малюнок, під яким розміщені слова, що називають зображені предмети, дії та осіб, їм дається завдання скласти за малюнком невелику розповідь.

Методичний апарат до текстів оповідань містить як питання для виявлення розуміння учнями його змісту, так і завдання для творчої роботи – виконати відповідний малюнок, завдяки чому в дітей розвивається художній, естетичний смак. Так враховується характерна вікова особливість дітей 6-8 років, адже за своїм типом психічної діяльності вони – художники і сприймають усе загалом, не схильні до аналізу й синтезу, у них переважає конкретне мислення.

Згідно з принципом виховуючого навчання, чимало оповідань мають саме таке спрямування. Тексти «Як англійський хлопець став лицарем», «Січ», «Чемність» учать учнів бути добрими, справедливими, слухняними, ввічливими, сильними, патріотами своєї уявної батьківщини. Вважаємо, що завдяки вдало підібраним текстам, завданням та малюнкам до них у процесі навчання формується етнічна свідомість учнів, розширюється їх кругозір, збагачується словниковий запас, виховується любов та інтерес до української мови.

Необхідно зазначити, що, у 80-х – 90-х рр. минулого століття в англійських державах проживання українців на початковому етапі навчання мови, враховуючи вікові особливості дітей, активно використовувалися абетки-розмальовки. Їх головне завдання – ввести дитину у світ української мови, ознайомити з буквами українського алфавіту і навчити розпізнавати їх як окремо, так і в тексті. Як правило, для засвоєння букв добиралися слова і позначувані ними предмети з найближчого і зрозумілого дітям довкілля. Проте в них наявні і невдалі, на нашу думку, зразки предметів, наприклад: баран, гонти, емблема, йогурт, кептар,

футбол (намальовано футбольний м'яч), хрести та ін. [678]; вітряк, герб, дівочий стрій, еміграція, запорожець, пори року, ховрах, черепахи (до літери Ш), Юпітер (планета) тощо [637]. Ці поняття ще недоступні для сприйняття дітьми молодшого шкільного віку, та, зрештою, з ними вони і не зустрічаються у повсякденному житті. Крім того, в окремих словах допущено помилки (астронат замість астронавт, еног – еног, піря – пір'я). Та загалом свою навчально-розвивальну функцію ці посібники, особливо в класах передшкілля, що діяли при дитячих садочках і світличках, виконували.

Серед низки згаданих навчальних книг виділяється «Моя абетка» С.Даяк (1988, Австралія). Привертає вже увагу начебто просто, але змістовно оформлена кольорова обкладинка, на якій намальований веселий хлопчик в яскравому українському національному одязі з буквами української абетки на шароварах. На звороті обкладинки подані писані великі та малі літери українського алфавіту. У вступі, чомусь написаному англійською мовою, авторка дає поради вчителям, як працювати з посібником, які види вправ і навчальної діяльності доцільно використовувати під час вивчення букв, кожна з яких в алфавітному порядку представлена розгорткою з двох сторінок. На лівій сторінці розміщено писані літери (А а), малюнок предмета (карта Австралія), друковане слово, що його позначає (Австралія), нижче на півсторінки подано зображення (зразок) писаних букв (А а), їх контурне зображення (А а), які учні повинні написати в трьох рядках, щоб заповнити всю сторінку. На правій сторінці зліва вверху подано друковані букви А а, біля них малюнок астронавта і нижче від нього зліва видрукувано слово «астронавт». Нижня половина сторінки починається зразком друкованої малої букви а (їх шість), нижче зліва розміщено друковане слово АВТО. Учні повинні намалювати цей предмет на вільній частині сторінки. Отже, робота над сторінкою посібника передбачає вимовляння букв і слів з метою їх запам'ятовування, написання цих букв і малювання предмета, назва якого починається даною буквою [119, с.2-3].

За такою методикою передбачено вивчення всіх букв. Крім того, до деяких літер пропонується розгадати ребуси, вписати правильно слова у відповідні клітинки, виокремити слова, які з даної букви не починаються, вставити в слово пропущені літери чи утворити нове слово за допомогою сполучення букв (наприклад: ак – р--, літ--, коз--). Цікавими для молодших школярів є і різноманітні

завдання, вміщені наприкінці книжки («Чи ти є мудра сова?», кросворди, чайнворди, ребуси, підписи до малюнків тощо). Однак і в цьому, загалом добре скомпонованому, змістовному і цікавому посібнику не обійшлося без окремих недоречностей. Невдалі, на нашу думку, ілюстрації та слова до літер Бб (баран), Вв (відьма, восьминіг), Гг (гуля а голові, горіля) та ін. Проте в цілому посібник заслуговує позитивної оцінки і є вдалим доповненням до Букваря М.Дейко. Обидві навчальні книги і сьогодні успішно використовуються в школах українознавства Австралії та Англії.

Зважаючи на те, що проблема формування в дітей українського походження зацікавлення до вивчення материнської мови актуальності не втрачала, педагоги і в ці та наступні десятиліття вдавалися до пошуку ефективних засобів її вирішення. Оскільки в молодшому шкільному віці провідна у навчанні ігрова діяльність, досвідчені вчителі українських шкіл активно застосовували в мовній освіті учнів ігрові методи й засоби. Результатом їх праці стали відповідні посібники, що з'явилися друком у різних країнах, де компактно проживали українці та діяла система рідномовного шкільництва.

У 1982 р. у Мельборні (Австралія) видано цікавий посібник Х.Місько «Шукай – вивчай!» [311]. Епіграфом до нього педагог дібрала слова Лесі Українки «Слово, моя ти єдина зброя», підкресливши тим самим роль слова / мови у житті людини. Звертаючись до читачів у «Слові від автора», Х.Місько розкриває суть посібника і його мету: «Назва «Шукай – вивчай!» виразно ототожнює і поєднує подвійний характер книжечки – розваговий і навчальний. Вишукуючи слова, діти мусять придивлятися до орфографії слів, при чому мимоволі присвоюють правопис» [311, с.5].

За задумом автора, посібник можна використовувати вдома, на уроках та виховних заходах в українських школах і молодіжних організаціях, вдаючись при цьому до різних форм навчальної діяльності: письмове або усне виконання завдань; змагання у класі, хто швидше відшукає і пояснить усі слова у вибраній грі; оскільки усі слова у грі об'єднані навколо однієї теми, можна провести бесіду на цю тему; подібний прийом можна застосувати у вивченні антонімів, синонімів, омонімів, подвоєння приголосних тощо.

У посібнику представлено ігри найрізноманітнішої тематики (всього їх 25): абетка, будинки, в таборі, води і ріки України, визначні постаті, винаходи, десять частин мови, жіночі / чоловічі

імена, Різдво, Великдень, родина, українознавство I, українознавство II, школа, наука і т.ін. До кожної теми подано не менше п'ятдесяти слів, правопис і значення яких необхідно пояснити. Кожна тема вдало проілюстрована графічними чорно-білими малюнками, які відображають її зміст і дають можливість скласти за віднайденими словами і малюнками усну чи письмову розповідь. Зміст кожної теми відповідає тогочасним знанням про ту чи іншу галузь людської діяльності, розвиток науки, культури, освіти, техніки, природи. Завершує посібник українсько-англійський словник, який містить усі слова, що зустрічаються в іграх.

До такого ж виду навчальних книг належить і посібник «Українські хрестиківки» Т. Коломаєць, виданий 1993 р. у Канаді [565]. На відміну від попереднього, в ньому вміщено тільки завдання (їх сто), а також українсько-англійський словник (понад одну тисячу слів) та відповіді на завдання (у переважній більшості це українські народні прислів'я і приказки, що мають глибокий повчальний зміст і охоплюють різні аспекти життя українців, їх побуту і звичаїв, історії України). Недоліком цього видання вважаємо відсутність вступного слова, назв окремих кросвордів, ілюстрацій, які полегшують виконання завдань і можуть бути використані в навчальному процесі рідномовних шкіл.

Через три роки у Канаді виходить друком навчальний посібник «Українські мовні ігри» (Саскатун, 1996) [562] – цікаве й оригінальне видання для використання у навчанні української мови та інших шкільних предметів. Відразу зазначимо, що вміщені у ньому ігри відрізняються за рівнем складності. Мета змінюється від гри до гри і передбачає зосередження на одному або більше з таких моментів: словнику, обговоренні, описі, діях, розв'язанні проблеми, вивченні карт, змаганні та угадуванні. Таке широке коло завдань зумовлене необхідністю розвивати зв'язне мовлення учнів, збагачувати їх лексичний запас, виробляти комунікативні здібності, уміння і навички спілкування українською мовою у різних життєвих ситуаціях.

Позитивною ознакою цього посібника є те, що цілі, необхідні матеріали, методика та видозміни діяльності визначаються для кожної гри. Такий підхід спонукає вчителя до творчості, вимагає високої професійної компетенції, адже він у кожному конкретному випадку / ситуації виконує функції організатора, консультанта, наставника.

Посібник містить майже сто ігор-ситуацій, в яких можуть опинитися мовці. Розігруючи їх під керівництвом учителя, учні повинні набути досвіду практичного використання мовних знань у процесі розв'язання тієї чи іншої проблеми. Наведемо, для прикладу, окремі теми (вони розміщені в алфавітній послідовності): «Антикварна крамниця», «Біографія», «Війна зірок», «Гра у правильну вимову», «Звукові ефекти», «Ім'я в малюнках», «Мови світу», «Питання», «Портрет», «Розповіді», «Скарги та компліменти», «Спілкування», «Що за день» та ін.

Для кожної гри визначена мета, необхідні матеріали та кількість учасників, правила її проведення, до окремих, оскільки необхідно, подано додаткові інструкції та варіанти.

Так, для гри «Абетка» [562, с.2] визначено таку мету:

- вивчити букви абетки,
- навчитися відшукувати слова, які починаються цими буквами,
- придумувати речення, вживаючи певні слова або структури.

Для її проведення потрібні папір та крейда. Згідно з правилами гри, учні повинні написати будь-яку букву на папері. Далі учитель разом з ними вибирає одну з букв і учні складають список слів, що починаються цією буквою, далі складають речення, вживаючи для одного хоча б три записаних слова. Потім кожен учень записує власні речення, використовуючи придумані ним слова. При цьому школярі можуть працювати поодиноці або парами. Під кінець гри учні зачитують свої речення. Перемагає той, хто більше їх записав.

За таким алгоритмом проводяться всі ігри, тільки мета у кожній різна. Наприклад: уживання дієслів у минулому часі; вправлення у заданні запитань; використання непрямої мови («Алібі»); повторити слова, які відносяться до членів родини, віку, професії, місця проживання; вправлятися задавати питання і відповідати на них, робити висновки з отриманої інформації («Забудькувата родина»); розвивати елементи творчості при письмі, повторити слова і структури, які виражають уподобання і не уподобання, надії, мрії, улюблені заняття, сприяти творчій діяльності учнів («Ім'я в малюнках») тощо.

Цінність даного посібника в тому, що запропоновані в ньому українські мовні ігри розвивають навчально-інтелектуальні і творчі

уміння й навички учнів, забезпечують здатність аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію, тобто сприяють формуванню мовної компетентності особистості учня.

Отже, видані у досліджуваній період навчальні посібники різного типу вдало доповнювали функції букварів і читанок, підручників з української мови в навчанні школярів рідної мови, сприяли формуванню в них культури мовлення, високих морально-духовних рис. Їх використання в навчальному процесі українського шкільництва давало можливість учителям урізноманітнювати форми, методи та прийоми пізнавальної діяльності учнів, домагатися вищої ефективності засвоєння ними навчального матеріалу та вироблення комунікативних умінь і навичок підростаючих поколінь зарубіжних українців.

РОЗДІЛ V

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНЦІВ У ДІАСПОРІ ТА УКРАЇНІ

5.1. Напрями розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців на межі століть

Розвиток мовної політики і політики в сфері рідномовної освіти української етнічної спільноти західної діаспори впродовж досліджуваного періоду відбувався під впливом низки обставин, які динамічно змінювалися, отже, змінювали й оцінку реального стану української мови та її перспективи у життєдіяльності зарубіжних українців. Діаспорні лінгводидакти, аналізуючи дану проблему, зійшлися на тому, що в подальшій розбудові рідномовної освіти є три шляхи / напрями:

- дотримуватися літературної мови 40-х років і не відступати від неї, за винятком новотворів чи запозичень на позначення нових понять, явищ і предметів. Щоправда, тут виникає певна загроза: діаспора відійде від мови материка і через щонайменше сто років говоритиме мовою, незрозумілою в Україні;
- дотримуватися літературної мови, поширеної в Україні. Але в такому разі необхідно використовувати словники та підручники, насичені русизмами, які засмічують рідну мову українців;
- дотримуватися правил живої мови, якою користуються в Україні, але з певною дозою скептицизму, оскільки в українській мові з'явилися слова (канікули, парта, Афіни та ін.), що є наслідком русифікаторської політики.

Третій шлях, на думку вчених, педагогів та громадських діячів української діаспори, найбільш сприйнятливий для зарубіжних українців. Такий підхід дасть їм можливість використовувати сучасну літературну мову українського народу і водночас

викорінювати з неї чужі слова й форми. Проте й тут постають проблеми: хто, яка інституція має вирішувати, що в цій мові правильне, а що – ні. На жаль, у діаспорі такої центральної установи немає. Тут кожна установа, кожна газета, навіть кожний мовознавець / мовець вирішує, що правильно, а що – ні. Власне, це й ускладнює сучасне функціонування української мови в діаспорі та оволодіння нею на всіх етапах навчання в системі рідномовного шкільництва. Підтвердженням цього є стаття з гучною назвою «На мовному розпутті», опублікована українською газетою «Свобода» в жовтні 2005 р. Її автор цілком слушно стверджує, що в житті «нашої спільноти традиційно всього було і ще й тепер є «по 2»: наукові установи, релігія, календар, конгресові комітети, братські союзи, політичні партії, намагання узаконити дві державні мови, а також дві літературні мови та два правописи» [392].

На його думку, яку ми також поділяємо, українці так само, як інші національні спільноти в діаспорі, які визнають літературну мову своєї «старої» батьківщини, повинні прийняти мову з України. Щоправда, мову з України – літературну, тобто ту, яка є «синтезом» мовної діяльності багатьох поколінь, а не результатом зусиль радянських мовознавців, метою яких було зближення української мови з російською. Автор статті слушно наголошує, що всі українці, незалежно від того, де проживають, повинні піклуватися про культуру рідної мови, оберігати її від іншомовних запозичень, зокрема з російської та англійської мов. Проте набагато важливішою, і, отже, значно складнішою є проблема збереження самої мови як найголовнішої ознаки етнічної спільноти та забезпечення її вивчення і побутування в умовах діаспори. Саме тому, зазначає А.Гумецька, «майбуття української мови обговорюється сьогодні всіма – і політиками, і соціологами. ... і мовознавцями, і простими смертними» [116, с.7].

Особливо активізувався цей процес наприкінці 80-х років ХХ ст., коли більшість українців у діаспорі піддалась асиміляції і перестала вивчати та спілкуватися мовою своїх прадідів навіть у родинному колі. Найбільшу стурбованість національно свідомої частини української спільноти викликало те, що ця тенденція з кожним роком набирала прискорення. Власне, це й спонукало президію секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців оголосити 1989 рік роком української мови і розгорнути активну діяльність, щоб «зберегти українську мову як засіб комунікації в

українських родин, церквах і організаціях» [395, с.4]. Першою на цей заклик відгукнулася Шкільна Рада УККА. У її зверненні «До української громади» наголошувалось: «Українська громада повинна також виявити свої обов'язки до долі української школи на поселеннях, щоб українська школа жила, а не животіла. Для цього треба збудити почуття відповідальності за українське національне виховання дітей і молоді, нашої зміни. Бо українське шкільництво – це майбутність української громади на поселеннях» [395, с.4]. Знову, як бачимо, першочергову роль у збереженні й розвитку української мови в діаспорі було цілком закономірно відведено системі рідномовного шкільництва, від успішної діяльності якого залежатиме навіть перспектива / майбутнє всієї спільноти.

Усвідомлюючи таку важливу місію українського шкільництва, його організатори та працівники у США, Канаді, Австралії, Великобританії та інших країнах поселення українців зосередили свої зусилля насамперед на вдосконаленні змісту українознавчої освіти, пошуку новітніх форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу. Водночас бралось до уваги найголовніше – рівень мовного розвитку школярів, оскільки на початку 1990-х років до рідних шкіл та шкіл українознавства, як стверджує Є.Федоренко, почали приходити діти з «напівмовою – дещо розуміють, дещо скажуть по-українськи або й такі, що зовсім української мови не знають. Крім того, програми й підручники, зокрема з мови, що були добрі 6-8 років тому, новим вимогам уже не відповідають» [372, с.16]. Така ситуація склалася тому, що, наприклад, за статистичними даними перепису населення США, у 1980 р. лише 17 відсотків усіх українців розмовляли українською мовою.

Отже, питання навчання мови підростаючих поколінь зарубіжних українців на межі століть набуло першочергового значення, позаяк тільки знання мови давало рідношкільникам можливість опанувати зміст українознавчої освіти, головний компонент якої складають культурно-історичні надбання рідного народу. Але в його вирішенні необхідно було шукати нові підходи і засоби, тому що українську мову учні вже вивчали як другу/іноземну і через це цілком природно ставали білінгвами. Ця тенденція, як засвідчують дослідження, з кожним роком набуває в західній українській діаспорі все більшого поширення. Слід також зазначити, що з часу появи України як незалежної держави закордонні українці ведуть активний пошук нової ролі

україномовної освіти. У своїх недавно виданих спогадах М.Лупул влучно зауважує, що причиною викладання української мови в минулому значною мірою була протидія русифікації. Сьогодні ж, незважаючи на те, що надмірна присутність російської мови в українських засобах масової інформації викликає занепокоєння, причиною для вивчення української мови є бажання оволодіти нею, щоб спілкуватися з громадянами цієї країни, яка динамічно розвивається [54, с.15].

Дослідженням встановлено, що учні і студенти вивчають українську мову через низку обставин. Іноді це рішення батьків. Проте більшість студентів записується в українську двомовну програму з власної волі й пишається вивченням другої (а для багатьох — третьої чи четвертої) мови. Дехто обирає її, бо це найкращий освітній вибір для них. Стимулює даний процес і той факт, що багато університетів США, Канади та Австралії пропонують студентам відповідні програми з вивчення української мови, літератури, фольклору та методики викладання другої мови. Варто наголосити, що випускники двомовної програми мають достатнє знання мови, щоб задовольнити вступні вимоги університетів і в Україні та здобувати там вищу освіту. Мають вони певні переваги і при вступі до університетів своїх країн. Так, учні 12 класу українських шкіл Австралії здають державні іспити з української мови на рівні з іншими предметами, а одержані бали їм зараховуються при вступі до університету. (Уряд ще дає додаткових 10% до тих балів за вивчення іноземної мови, а в університетах деякі факультети пропонують ще додаткових 10%) [169].

Важливо усвідомити, що позитивно вплинуло на підвищення інтересу зарубіжних українців до вивчення української мови приплив «четвертої» хвилі іммігрантів та їх дітей до США, Канади, Австралії, Великобританії та інших країн. Цей фактор зумовив збільшення кількості тих, хто розмовляє, вивчає та підтримує українську мову в діаспорі. Спостерігається також розширення мережі рідних шкіл і шкіл українознавства. Зокрема, в Канаді за останні декілька років у рідній школі і курсах українознавства Філії УНО Торонто-Захід збільшилась кількість учнів. У ній працюють 11 учителів і навчаються 140 школярів – від садочка до 11 класу. Учні 8-11 класів у цій школі здобувають чотири кредити (по одному за рік навчання), які додаються до успішності в державній школі і враховуються під час вступу до університету. Відновила свою

діяльність вечірня українська рідна школа в містечку Судбури (Онтаріо), яка працює два рази на тиждень. Специфіка цієї школи в тому, що тут вивчають українську мову учні різних вікових категорій – від 17 років і старші. Крім навчання вони беруть участь в українських фестивалях та показі національних костюмів різних регіонів України. Традицією стало святкування Івана Купала, Різдва та Великодня. Запрацювала українська Рідна школа УНО в Реджайні (провінція Саскачеван). На початку її роботи заняття проводилися по суботах. Зараз навчання відбувається два рази на тиждень тривалістю дві години кожне. Це уроки з української мови, літератури, дітей також навчають співу і малюванню. Для допомоги вчителям при школі створено Освітній комітет. Школа має підтримку громадських організацій, зокрема міської та провінційної рад Конгресу Українців Канади. Рідна школа УНО філії Реджайни є членом Освітньої програми провінції Саскатун та інших програм. Додаткову фінансову підтримку їй надає жіноча організація при УНО – Організація Українок Канади (ОУК) [261, с.18].

Зауважимо, що названі вище українські школи (а таких була переважна більшість у країнах поселення українців наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.) належали до шкіл малокомплектних або багаторівневих класів. У них навчалися діти різного віку, але з більш-менш однаковим рівнем володіння українською мовою як другою / іноземною. Це значно ускладнювало роботу вчителів і вимагало від них застосування ефективних методів навчання, якими вони не завжди володіли, тому що вищі навчальні заклади, де ці педагоги здобували професійну освіту, не завжди були спроможні дати їм відповідні знання, більше того, з методики навчання української мови як іноземної.

Для даного періоду розвитку українського шкільництва в західній діаспорі характерною була тенденція до скорочення кількості учнів у школах і класах, навіть у місцях компактного проживання українців. Для підтвердження цього наводимо дані про стан українського шкільництва в Австралії (табл.5.1).

Додатковим підтвердженням цього явища можуть бути також дані про участь українців Австралії у Міжнародному конкурсі з української мови ім. Петра Яцика. Конкурс організують спільно УЦШР та Центр українознавчих студій ім. Миколи Зерова в університеті Монаша для дітей і молоді віком від 9 до 21 р. В Австралії вперше в історії конкурсу використовується інтернет для його

одночасного проведення в різних стейтах та для часткового підрахування балів. Кількість учасників: 61 (2010р.), 48 (2011р.) та 41 (2012р.). До тепер у ньому брали участь українські учні та студенти з Сіднею, Ньюкастла, Аделаїди, Мельбурну, Джілонгу та Канберри [693].

Таблиця 5.1.

Статистика українських шкіл в Австралії

Статистичні дані подані на основі інформації від шкіл Австралії [693].

| УЦШР Українські школи | | Кількість учнів | | | Кількість учителів мови + учителів релігії | | |
|--------------------------|--|-----------------|------|------|--|------|------|
| | | 2010 | 2011 | 2012 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Вік | Мельбурн – Братська школа ім. Митрополита А. Шептицького | 117 | 104 | 100 | 13+4 | 13+4 | 12+4 |
| | Нобл Парк – Школа ім. Лесі Українки | 21 | 18 | 16 | 6+2 | 6+2 | 6+2 |
| | Джілонг – Школа ім. Т. Шевченка та І. Франка | 13 | 10 | 16 | 5+1 | 3+1 | 5+1 |
| НПВ | Лідкомб – Братська школа ім. св. Андрія | 49 | 49 | 45 | 8+4 | 8+4 | 8+4 |
| | Лідкомб – Центральна школа ім. кн. Ольги | 18 | 16 | 11 | 4 | 4 | 4 |
| | Бондай, Гоумбуш, Зах. Кабрамата-Нова українська школа | 0 | 8 | 9 | 0 | 1 | 1 |
| | Стратфілд – Суботня школа мов | 17 | 17 | 10 | 1 | 1 | 1 |
| ПА | Аделаїда – Школа при УГПА | 50 | 52 | 57 | 5 | 5 | 7 |
| ЗА | Перт – Школа ім. Т. Шевченка | 4 | 7 | 7 | 1 | 3 | 2 |
| Квінс | Брізбен – Школа ім. Лесі Українки | 0 | 9 | 0 | 0 | 1 | 0 |

| Кількість учнів | 2010 | 2011 | 2012 | Кількість учителів мови | 2010 | 2011 | 2012 |
|-----------------|------|------|------|-------------------------|------|------|------|
| Вік | 151 | 132 | 132 | Вік | 24 | 22 | 23 |
| НПВ | 84 | 90 | 75 | НПВ | 13 | 14 | 14 |
| ПА | 50 | 52 | 57 | ПА | 5 | 5 | 7 |
| ЗА | 4 | 7 | 7 | ЗА | 1 | 3 | 2 |
| Квінс | 0 | 9 | 0 | Квінс | 0 | 1 | 0 |
| Разом | 289 | 290 | 271 | Разом | 43 | 45 | 46 |

Найбільш повну картину про стан українського шкільництва як систему національної освіти українців у діаспорі дають результати моніторингу, проведеного Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України у 2006 р. Вони засвідчують, що в країнах зарубіжжя поширені такі україномовні освітні заклади:

- 1) недільна школа (23,7%);
- 2) загальноосвітня школа з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова та література) (20%);
- 3) спеціальні освітні курси (15,2%);
- 4) факультети в університетах (11,2%);
- 5) мистецькі гуртки (7,2%) [189, с.330].

Проте діяльність цих чи інших освітньо-культурних осередків залежить від соціально-політичного устрою в країні перебування української діаспори та від національної свідомості самих українців.

У Канаді, яка має давню історію діяльності україномовних освітніх закладів, за результатами моніторингу можна простежити таку картину.

У місцях проживання наших співвітчизників існують: недільні та вечірні школи, де викладання проводиться українською мовою (35%), українсько-англійські (двомовні) класи в загальноосвітніх школах (30%), україномовні класи в загальноосвітній школі (15%), факультети в університетах (10%), інші форми навчання (10%). Респонденти зазначили, що половина українських програм за кордоном фінансується урядом країни, в якій перебувають наші співвітчизники (50%), а половина – приватними фондами (церквою, общиною) (50%).

За популярністю серед українських канадців навчальні заклади проранжовано наступним чином: діти зарубіжних українців навчаються або навчалися в українських недільних або вечірніх

школах (31%), україно-англійських (двомовних) класах (25%), україномовних класах державних шкіл (19%), на факультетах університетів (13%) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6%), не навчалися в жодній з вищезгаданих освітніх установ – (6%).

Вибір місця навчання, як правило, зумовлений різними обставинами й причинами – як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Та, коли йдеться про їх діяльність, то респонденти пропонують поліпшити: матеріальну базу (33%), інформаційне забезпечення (39%), професійний рівень педагогів (28%).

Важливим чинником у виборі україномовного навчального закладу є те, що вони допомагають зберегти національну ідентичність, оскільки дають знання про культуру, традиції, історію українського народу (70%), допомагають вивчити мову (20%), відкривають можливості для участі в культурних, історичних та релігійних подіях сучасної України (20%) [194].

Наведені результати моніторингу дають підстави стверджувати: свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Як зазначають сучасні дослідники, потреба в наявності й роботі українознавчих шкіл не зникає. Так у США вони створюють сприятливі умови для життєдіяльності українців в імміграції, допомагають зберігати національну самобутність в умовах поліетнічного суспільства, відроджують традиційну українську культуру, протидіють асиміляційним процесам, постмодерністській культурі. Потрібно брати до уваги і той факт, що в американській державі є певні закони, які регулюють справи навчання й виховання, проте в середовищі діаспори діють лише моральні закони. Тому тут має бути постійний моральний вплив і навіть тиск на батьків, щоб посиляли своїх дітей до українських шкіл, і на громадськість, щоб усіма засобами ці школи підтримувала, бо діти, молодь, з огляду на роль, яку вони в майбутньому мають відіграти, – це не лише власність батьків, а й усього народу [317, с.69-70].

Важливо також наголосити, що уряд США, окрім своєї широко відомої політики «всеперетоплювального казана», не чинив перешкод

для розвитку українського шкільництва, але й не допомагав йому. Тож уся ця проблема повністю розв'язувалася силами самоорганізованої української громади, яка характеризувалася створенням широких організаційних надбудов. Форма цих надбудов – дуже неформальна, добровільна (волонтерсько-горизонтальна). Завдяки їх зусиллям, як уже зазначалося раніше, українській діаспорі вдалося створити розгалужену систему рідномовної освіти та забезпечити її повноцінне функціонування в поліетнічному соціумі.

Враховуючи соціокультурні та демографічні реалії, а також зростаючий процес асиміляції підростаючих поколінь, діаспорні українці головний акцент поставили на двомовну освіту молодого покоління. Тим більше, що практика попередніх років підтвердила її доцільність та ефективність за наявності, безперечно, відповідних організаційно-педагогічних умов і заходів.

Головним осередком («ресурсовим центром») для англійсько-української освіти та для розробки й покращення двомовних програм став Канадський інститут українознавчих студій, відкритий у червні 1976р в Альбертському університеті. Заснований при ньому педагогічний (пізніше – методичний) кабінет (тепер центр) української мови розробив низку підручників і посібників, з-поміж яких найбільшої популярності набула серія навчально-методичних матеріалів для засвоєння української мови «Нова». Завдяки їй кількість дітей, які навчалися в 1991-1992 рр. у двомовній українській програмі, складала: в Альберті – 1800 (порівняно до 645 учнів, які за переписом 1991р. походили з родин, де мовою спілкування була українська); у Манітобі – 1000 (відповідно до 645 учнів); у Саскачевані – 700 (відповідно до 345). В Онтаріо спостерігалася протилежна картина: 2000 дітей вивчали українську мову в школах, тоді як україномовних дітей за переписом було 2380. На початку 90-х рр. за двомовною програмою в Альберті працювало 15 шкіл, у Манітобі – 13, у Саскачевані – 1 школа [93, с.8-9].

Розроблена в Канаді двомовна програма «Нова» набула широкого використання і в інших країнах, де компактно проживають українці.

Дослідженням встановлено, що з огляду на умови освітнього середовища країни проживання української спільноти вивчення рідної /української мови відбувається за критеріями чи зразками викладання матеріалу на уроках домінуючої мови, тому більшість навчальних завдань у школах західної діаспори мають творчий ха-

рактер, спираються на досвід учнів, уміщують різні тести, питальники, психологічні задачі. Таким чином чітко ставилася мета навчити дітей читати, писати, розмовляти та думати українською мовою, її реаліями і поняттями.

Як засвідчує практика австралійських учителів, навчання української мови в Австралії відбувається у п'ятьох площинах:

- 1) розуміння мови/ listening;
- 2) розмовна мова/speaking;
- 3) читання / reading;
- 4) письмова мова/writing;
- 5) мовні елементи / language elements.

Проте бажаними для вчителів є програми навчання для учнів, які мало або зовсім не розуміють української мови [189, с.330].

Загально визнано, що початковий етап у викладанні мови – найтяжчий і найвідповідальніший, особливо, коли це не перша, тобто рідна, мова учнів, а друга, якою в еміграції для більшості українських дітей стала українська мова. Психологічні особливості дітей молодшого віку: невміння зосередити увагу, повільне сприймання нового матеріалу, ще не вироблена звичка пов'язувати новий матеріал з уже відомим, відсутність навички зупинятися довший час на якомусь одному виді роботи і таке інше – ось основні причини труднощів у навчанні молодших школярів. Вони ставлять перед учителем вимогу добре обмірковувати методи навчання мови і дотримуватись головної методичної засади: дбати про те, щоб учням було доступне, зрозуміле й цікаве все, що вони почують від учителя.

Відгукуючись на запитання сьогодення, сучасні вчені, методисти, педагоги-практики українського зарубіжжя спрямовують свою діяльність на підготовку нових програм, підручників і посібників з української мови та інших українознавчих дисциплін, удосконалення фахового рівня і професійної компетенції учителів українських освітніх закладів, запровадження в навчальний процес рідномовного шкільництва інноваційних педагогічних технологій, а також створення умов для співпраці між урядом та українською спільнотою в освітній галузі.

Кредо їх діяльності складає твердження, що навіть найкращі підручники не можуть передати ні знання мови, ні літератури, ні історії, якщо цього не в силі зробити вчителі. «Добрий вчитель, за переконаннями Є.Федоренка, може навчити учня навіть з поганого підручника» [572, с.3]. Нині у рідномовному шкільництві повністю

переважають учителі середньої генерації з помітним відсотком молодого покоління, деякі з них – випускники шкіл українознавства. Так, у 2008р. 87% становили вчителі з четвертої хвили, більшість із них були вчителями в Україні, знають мову, свій предмет. Через це у них не виникає проблем під час навчання учнів 1-6 класів. Однак у 7-11 класах з'являються певні проблеми. Одна з них та, що деякі вчителі четвертої хвили викладають і говорять монотонно. Часто учні їх не розуміють, бо це для них друга мова. Крім того, ці вчителі звикли до акроматичного / монологічного стилю навчання, а не до дискусій. Вони вважають, що так, як сказав учитель, так має бути. А тут, наголошує Н.-Л. Хойнацька, учні звикли висловлювати власну думку, тут ставиться наголос на індивідуальність, а не на масу, тому їм необхідно змінити спосіб навчання [585, с.22-25].

Ці та інші обставини й тенденції спонукають організаторів українського шкільництва до постійного вдосконалення методичної роботи з рідномовними вчителями, пошуку та впровадження нових форм і методів підвищення їх педагогічної майстерності та професійної компетентності. До традиційних уже учительських конференцій і семінарів, методичних курсів, науково-практичних конференцій як апробованих форм обміну думками, ознайомлення з ефективними навчальними методами та педагогічним досвідом наприкінці ХХ- на початку ХХІ ст. додалися учительські професійні майстерні та семінари для освітян, які систематично проводять Методичний центр української мови Альбертського університету та Рідне шкільництво УНО Канади; портали для вчителів (Національна рада КУК); тематичні вчительські семінари (Шкільна рада КУК – Торонто); навчальні семінари для вчителів, де самі педагоги виступають у ролі учнів; показові уроки для учителів за участю студентів, які проводить автор програми «Нова» О.Білаш (Альбертський університет); освітні форуми Методичного центру української мови (Альбертський університет). Використання сучасних інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання дає можливість оперативно обмінюватися набутим досвідом, вирішувати актуальні дидактичні проблеми, впроваджувати у вивчення української мови найновіші навчальні засоби, зокрема такі, як «Українська мова через призму живої культури» А.Надашківської (Едмонтон), серії «Нова» О.Білаш (Едмонтон), «Українська мова» - підручник та посібник для вчителя

Д.Зазулі (Торонто), інтерактивний підручник для студентів «Українська для початківців» Ю.Шевчука (Нью-Йорк), навчальні матеріали до програми української мови 10, 20, 30 (10-12 класи), виготовлені під керівництвом А.Біско (Едмонтон), цифрові та практичні технології «Забавки Web 2.0 для вивчення української мови» Я. Виговської, «Технології XXI ст. у вивченні української мови» І. Климків, «Використання Smart board» Л. Лісової та ін. Під час проведення названих заходів канадські учителі ознайомилися також із методикою використання в навчанні української мови студентів курсів українознавства системи підручників «Крок 1», «Крок 2», «Вивчаймо українську мову!» та «Мандрівка Україною», створеної науковими співробітниками Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою (Львів, Україна).

Наголосимо, що запорукою успіху в цій галузі є координація діяльності та співпраця між усіма україномовними освітніми закладами, а також продовження діалогу серед українських освітян у світі, що передбачає мережевий обмін досвідом навчання української мови в діаспорі та міжнародну освітянську співпрацю. Без сумніву, така інформація дає можливість розвивати систему рідномовної освіти і забезпечувати її подальший поступ.

Однак необхідно констатувати, що, незважаючи на різноманітні заходи щодо збереження та розвитку української мови в західній діаспорі, у мовленні її представників досить сильно відчужаються асимілятивні процеси, які зумовлюють занглізування україномовних громадян у США, Канаді, Австралії та Великобританії. Їхній розмовний варіант української мови перенасичений англіцизмами. Структура речень нагадує скоріше традиційну граматичну модель побудови англійського речення, аніж усталений україномовний варіант. У мовлення вводяться англійські лексеми та цілі поняття, які мають цілком адекватні відповідники в українській мові, але чомусь мовці ними нехтують.

Цілком природно, що за умов проживання в англійськомовному суспільстві кожен україномовний громадянин навчається англійської. З часом чужомовне оточення призводить до нівелювання мовних навичок свого етносу. Проте мова народу, який вливається в нову етнічну спільноту, не розчиняється у ній повністю, а чинить і свій вплив на мову країни, в якій перебувають емігранти. Відбувається процес взаємозбагачення мов і культур. Зауважимо, що кількість іммігрантів-українців у Канаді більша, ніж

у США, тому взаємозбагачення в мовах тут відбувається активніше, рівень збереження етнокультурних традицій українців значно вищий. Закономірно і те, що в мові українців США та Канади вживається чималий відсоток мовних одиниць, які з'явилися як наслідок зв'язку української мови з мовним середовищем цих країн. Тому існує розбіжність між українською мовою як державною мовою України та її американсько-канадським варіантом. Проте основний лексичний та фразеологічний склад обох мов залишається незмінним, що становить основу взаєморозуміння українців в Україні, США та Канаді не лише у вільному спілкуванні, а й на рівні мови ЗМІ, наукової та художньої літератури тощо. Тому українська мова в Австралії, Великобританії, Канаді та США і сьогодні традиційно виконує такі основні функції:

- Є основною ознакою вираження українцями цих країн своєї етнічної належності.
- Є важливим засобом комунікації між українцями США, Австралії, Великобританії, Канади, України та світовим українством взагалі.
- Істотно доповнює суто номінативний склад англійської мови в цих країнах власне українськими реаліями з їхніми етнокультурними особливостями.

За обставин, коли мовна агресія з боку англійської мови на українську посилюється (ця тенденція має цілком об'єктивний характер), в умовах діаспори постійно ведуться пошуки нових технологій, нових прийомів рідномовної освіти. Серед нових та ефективних підходів до навчання української мови в західній діаспорі в останні десятиліття варто виділити комунікативність, функціональність. На протигагу структурному підходу, де основна увага зверталася на граматичну форму вислову, з'явилися понятійний і функціональний підходи, де за основу організації навчального процесу береться значення мовного явища, його застосування на практиці або його функцію. У зв'язку з цим у процесі навчання української мови пропонується така систематизація лексико-граматичного матеріалу, де враховувалася б граматики та функція головних одиниць у спілкуванні, значення їх у контексті лінгвістики.

З метою використання лінгвістичного матеріалу в комунікативному плані в першу чергу ставиться завдання:

- описати лінгвістичний матеріал для активної комунікації;
- виробити основні принципи комунікативного навчання;
- узгодити комунікативність із системністю;
- здійснити набір граматичного матеріалу відповідно до контингенту учнів / студентів, їх індивідуальних особливостей (з урахуванням володіння українською й англійською мовами).

Специфіка виділення лексико-граматичного матеріалу для різних контингентів слухачів спонукає педагогів української діаспори до пошуків нових, активних методів викладання, нових дидактичних принципів самої організації навчання української мови в системі рідномовного та державного шкільництва.

З метою ефективного здійснення процесу навчання української мови в діаспорі підготовлена система підручників, посібників, навчальних матеріалів, в яких закладені основні принципи гуманізму. Саме для цього добирається відповідний країнознавчий матеріал, який не тільки містить інформацію про Україну, її народ, культуру, а й виховує почуття поваги до людини, викликає бажання творити добро на землі. Ось чому в підручниках і навчальних посібниках широко використовуються твори та наукові праці про Україну вітчизняних і зарубіжних авторів.

Дослідженням установлено, що активне використання граматичного матеріалу поряд з етнокультурним аспектом передбачене на всіх рівнях навчання, починаючи від початкового. де вивчають мову з нуля, і закінчуючи високим рівнем в університетах.

Пошуки нових методів викладання української мови, сучасних способів презентації лінгвістичних явищ призвели до зміни функцій вчителя/викладача української мови.

У зв'язку з конкретними обставинами, контингентом тих, хто вчиться, виокремлено три основні види діяльності педагога:

1. конструктивну, яка передбачає добір, зміст і організацію навчального матеріалу;
2. організаційну, пов'язану з організацією діяльності викладача й студентів;
3. комунікативну, яка передбачає комунікативну підготовку слухачів.

В основу організації навчального процесу покладені принципи:

- комунікативної спрямованості, що передбачає

функціональне розташування матеріалу, його реальну роль у практичному використанні;

- комплексний розвиток усіх видів мовної діяльності.

Як засвідчує практика, логіко-семантичний принцип збуджує інтерес в учнів / студентів до змісту та мовної сторони навчальних матеріалів, сприяє високому розвитку їх спонтанного мовлення та максимально мобілізує розвиток мовленнєвих дій.

В основу методики презентації граматичного матеріалу покладено функціонально-комунікативний метод, що забезпечує інтенсивне засвоєння української мови та її активне використання в реальних умовах життєдіяльності.

Отже, аналіз сучасних напрямів розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців дає підстави стверджувати, що навчання української мови в діаспорі спрямоване на виховання україномовної особистості, пробудження індивідуальної мовотворчості, на таке засвоєння мови, яке забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людської діяльності, допомагає зберегти українську етнічну субстанцію від винародовлення й асиміляції та утверджувати її в умовах зарубіжжя, пізнавати та збагачувати Україну, український світ.

5.2. Тенденції сучасного розвитку рідномовної освіти українців в Україні і українському зарубіжжі

Глобалізаційні інтеграційні процеси світового масштабу, кардинальні політичні та соціально-економічні перетворення на європейському континенті у 80-90-х роках минулого століття активізували еміграційні рухи і зумовили появу в Україні (вже незалежній державі) так званої четвертої хвилі еміграції. На відміну від трьох попередніх, вона набула багатовекторного характеру і спрямувалася практично на всі континенти нашої планети. Водночас асиміляційні процеси й особливо прагнення значної частини українців останньої хвилі імміграції якомога швидше інтегруватися в суспільство країн поселення зумовили нові тенденції в організації рідномовної освіти представників українських діаспорних угруповань, активним каталізатором яких є також, крім внутрішніх факторів, мовна політика та мовна освіта в незалежній Українській державі. Вплив останнього фактора

зумовлений розширенням контактів вітчизняних і діаспорних учених, педагогів, громадських діячів у цій сфері, налагодженням дво- і багатосторонніх зв'язків України із зарубіжними українцями, які, безперечно, позначаються і на розвитку української мови поза межами нашої держави та перспективах її використання в полікультурному соціумі.

Вивчення наукової літератури та історичного досвіду показує, що розвиток лінгвістичної освіти в будь-якій країні залежить від багатьох факторів. Провідними з-поміж них є мовна політика держави загалом і мовна політика в системі освіти зокрема. Дослідженням встановлено, що закони, які регулювали, наприклад, застосування мов у США, з'явилися ще у другій половині XIX ст. і мали переважно дозвільний характер. Проте із масовим напливом емігрантів, зростанням їх ролі у суспільному житті й особливо відродженням етнічної свідомості мовнокультурних меншин у середині минулого століття набула поширення ідеологія «плавильного котла» (melting pot), яка проголошувала, що у США формується культура нового типу, заснована на передових традиціях, принесених на її землю представниками різних народів, зокрема й українцями, які поселялися на американській землі, з другої половини XIX ст.

Щодо функціонування української мови в іншомовному середовищі зазначимо, що характерним чинником негативного впливу на оволодіння нею в діаспорі є відсутність природного рідномовного простору, який дає можливість дитині з раннього віку засвоювати українську мову як рідну. Таким же фактором є і велика кількість змішаних родин, де в переважній більшості українською мовою не розмовляють. Зрештою, це привело до того, що нині тільки 20-25% діаспорних українців користуються українською мовою, причому переважно це люди старшого віку – перше чи друге покоління. Представники третього, четвертого, п'ятого і наступних поколінь уже повністю розмовляють англійською мовою, хоча пам'ятають про своє українське походження. У зв'язку з цим змінився й сам підхід до навчання української мови як рідної. Однак вивчення етнокультурного розвитку діаспори дає підстави констатувати, що поряд із асиміляційним процесом відбувається відродження національного життя зарубіжних українців, відчутний поштовх якому дало проголошення незалежності України. Зокрема, потужним каталізатором цього процесу стало прийняття в нашій

державі низки документів і вжиття заходів, які сприяли розширенню зв'язків материзни з діаспорою, зокрема й у сфері рідномовної освіти. Зрештою, Україна, як і Канада, США, Австралія та Великобританія, є державою з багатонаціональним складом населення. На її території, згідно із Всеукраїнським переписом населення 2001 р., проживало 48,2 млн. осіб. З них 37,5 млн. (77,8%) – етнічні українці, які є провідним суб'єктом державотворення і склали національну більшість. Чисельність представників інших національних спільнот, серед яких виділяються корінні народи, національні меншини та етнічні групи, становила 10,7 млн. (22,2%).

До корінних належать ті народи, етногенез яких цілковито відбувся на землях сучасної України і які не мають державних утворень за її межами. Це кримські татари (248,2 тис. осіб) та дві реліктові громади: караїми (1196 осіб) і кримчаки (406 осіб). Для всіх них Україна є історичною батьківщиною. Питома вага корінних народів у складі населення України становить 0,5%, а в складі населення Криму, де мешкає переважна більшість їхніх представників, – 12,3%.

Серед національних меншин кількісно, а також у силу історичних обставин виділяються насамперед росіяни, яких на 2001 рік нараховувалося 8,3 млн. осіб (17,3% населення, або 77,9% загальної кількості неукраїнців).

Вважаємо за необхідне зазначити, що Україна як поліетнічна країна ще на початку своєї незалежності проголосила мовну політику одним із провідних державних пріоритетів. Її стратегічне завдання – забезпечення неухильного дотримання конституційних гарантій щодо розвитку й функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя та вільного розвитку, використання й захисту мов національних меншин України. Зокрема, в державних документах щодо мовної політики в Україні стверджується, що українська мова є мовою найбільшого корінного етносу України і невід'ємною базовою ознакою його ідентичності впродовж багатьох століть. Але, аналізуючи ситуацію останніх років, фахівці, до позиції яких ми приєднуємось, усе більше схиляються до думки, що в Україні відсутня послідовність і наполегливість з боку офіційних установ у здійсненні державної мовної політики, і пов'язують це з тривалою політичною кризою у суспільстві. Так, на парламентських слуханнях «Про функціонування української мови в Україні» (березень 2003 р.) та

на громадських слуханнях, присвячених цьому ж питанню (грудень 2003 р.), більшість учасників констатувала, що, не зважаючи на законодавче закріплення за українською мовою статусу державної, відбувається процес звуження сфери її застосування. Це спричиняє певну соціальну напругу в суспільстві і суперечить національним інтересам України [314]. Маємо всі підстави стверджувати, що з того часу ситуація не поліпшилась, а в деяких сферах значно погіршилась.

На думку дослідників даної проблеми, непослідовність державної мовної політики ілюструється насамперед майже калейдоскопічною зміною інституцій, які здійснюють її формування та реалізацію.

Водночас історичний, соціолінгвістичний, педагогічний та порівняльний аналіз засвідчує, що на сучасному етапі мовні й етнічні проблеми турбують більшість держав, бо країн суцільно одномовних у світі фактично немає. Хоча мовна й етнічна сфери суспільного життя тотожні, але перетинаються тільки частково. Однак у точках цього перетину виникають гострі соціальні та політичні колізії, які час від часу завершуються застосуванням сили, автономізацією, федералізацією держав і навіть їх розпадом. Власне, реалії України (воєнні події на Сході держави) є яскравим підтвердженням цього.

Зазначимо, що вивчення сукупності фактів, явищ, подій суспільного життя дає можливість виокремити низку причин даного процесу. Насамперед, треба звернути увагу на внутрішню суперечливість глобалізаційних процесів у світі. З одного боку, відбувається певна соціокультурна уніфікація та міжцивілізаційна акультурація. З другого – народи інстинктивно побоюються перспективи свого розчинення в уніфікованому морі і як за рятівний круг хапаються за риси своєї ідентичності, прагнучи всіляко їх зберегти. А найвиразнішою етнічною ознакою є мова, яка підтверджує факт існування народу навіть тоді, коли змінюються його зовнішність, повсякденний побут, стиль життя, конфесійна належність тощо. Звісно, є ще усвідомлення спільної історичної долі, але це переважно фактор внутрішньої групової консолідації, ніж розрізнення від «інших».

Особливо актуальне питання відродження, збереження та розвитку мови для народів (до них належить і український), які впродовж тривалого часу зазнавали деетнізації і в силу історичних

обставин перейшли на вживання більш соціально престижної мови. У таких випадках відродження мовної своєрідності народу об'єктивно може входити у протиріччя з правом кожного з його представників на вільний вибір мововжитку. Пошук формули розв'язання цього протиріччя є, власне, мовною політикою держави. У такому випадку мовне питання стає питанням політичним.

Особливо слід підкреслити, що можливість задоволення освітніх потреб рідною мовою – важливий чинник, який активно впливає на соціальне самопочуття громадян, забезпечує збереження їх національно-етнічної самобутності. Зважаючи на специфіку етнонаціонального складу держави, а саме поліетнічність, ведеться цілеспрямований пошук урахування регіональних особливостей у розробці та реалізації державної мовної політики в системі освіти. Констатуємо, що, згідно Закону України «Про освіту», лінгвістичну освіту громадяни України здобувають у системі державних навчальних закладів, до якої входять дошкільні навчальні заклади (дитячі садки, садки-комплекси), середні загальноосвітні навчальні заклади і вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації. Прикметна ознака національної системи освіти в Україні – наявність розгалуженої мережі державних загальноосвітніх навчальних закладів (або класів) із навчанням мовами національних меншин (російською, угорською, румунською, польською, молдавською, кримськотатарською), яка, згідно зі статтею 10 Конституції України, формується відповідно до освітніх запитів і національного складу населення. Тобто законодавчо-правова база України створює більш сприятливі умови для вивчення представниками національних меншин рідних мов у процесі шкільної освіти, аніж мають такі можливості закордонні українці, зокрема і в англійських країнах. Проте у складнішій ситуації, аніж англійські американці й канадці, англійці й австралійці, перебувають нині в Україні самі етнічні українці. Адже їх рідна українська мова, отримавши статус державної як мова титульної нації, ще й досі в ньому не утвердилася. Зумовлено це тим, що Україна, як зазначає Б.Ажнюк, «не має сьогодні виразної концепції мовної політики», основою якої в суверенних державах «у всі часи була й залишається нині ідея національної єдності» [1, с.204]. А «для виживання, прогресу української нації, її сталого розвитку, – наголошує Г.Філіпчук, – державна мова мусить стати основою інформаційної, а отже,

національної безпеки», бо «послугування чужими цінностями, ігнорування власного національного «Я» завжди згубно впливало на долю України» [575, с.64].

Проте мовна політика в галузі освіти України є наскрізною і охоплює всі навчальні заклади незалежно від типу, форм власності, а також форм отримання освіти і здійснюється за такими принципами:

- забезпечення права громадян на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від раси та національності;
- забезпечення права громадян, які належать до національних меншин, на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови в державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства;
- забезпечення права іноземних громадян та осіб без громадянства на здобуття освіти, відповідно до чинного законодавства, нарівні з громадянами України;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- терпимість, взаєморозуміння, толерантність, культ миру;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- сприяння вивченню мов міжнародного спілкування;
- самостійність навчальних закладів, установ освіти та органів державного управління освітою в питаннях міжнародного співробітництва, відповідно до чинного законодавства.

Стратегія мовної освіти спрямована на забезпечення права громадян України на задоволення їхніх освітньо-культурних потреб щодо мови (мов) навчання, розвиток демократичних засад держави, утвердження принципів взаєморозуміння, терпимості й толерантності, сприяння міжнародному співробітництву, підвищення рівня якості освіти. Дальший розвиток суспільства, розширення міжнародних економічних, культурних і наукових

зв'язків з іншими країнами зумовлює потребу в забезпеченні якості та доступності вивчення національних та іноземних мов.

В Україні в усіх навчальних закладах українська мова вивчається як державна. Разом з тим навчально-виховний процес у навчальних закладах чи окремих класах (групах) здійснюється або українською, або російською, або двома і більше мовами. Сьогодні в Україні, як уже зазначалося, навчання проводиться українською, російською, молдовською, румунською, угорською, польською, кримськотатарською, болгарською мовами; в усіх навчальних закладах упроваджено вивчення щонайменше однієї з іноземних мов: німецької, англійської, французької, іспанської; низка мов вивчається факультативно, зокрема китайська, японська, словацька, болгарська, чеська, вірменська, новогрецька, іврит, арабська. В основному мережа навчальних закладів за мовами навчання відповідає освітньо-культурним потребам населення як у державі в цілому, так і в окремих регіонах з компактним проживанням громадян інших національностей.

З метою забезпечення доступності та якості вивчення мов створено мережу середніх загальноосвітніх навчальних закладів та класів з поглибленим вивченням іноземних мов. Оволодіння рідною та (або) іноземною мовою (мовами) здійснюється як під час основного навчально-виховного процесу, так і шляхом організації факультативів, гуртків, недільних шкіл.

Загалом позитивно оцінюючи ці процеси в галузі рідномовної освіти національних меншин в Україні, констатуємо, що саме через це за показником збереження мови своєї національності як генетичного коду народу, як символу національної гідності (Г.Філіпчук) українці посідають в Україні лише п'яте місце (після росіян, угорців, кримських татар і румунів). І це при тому, що мовний фактор важко переоцінити як чинник формування національної самосвідомості, чинник консолідації та безпеки нації і держави. Бо мова – не просто комунікація, спілкування, «мова присуття скрізь: мова – нація, мова – держава, мова – світогляд, мова – ідентичність, мова – церква, мова – агресія, мова – культура, мова – освіта, мова – безпека» [575, с.62]. Крім того, важливо усвідомити, що людина, яка за національною ознакою не належить до певної соціально-етнічної спільноти, проте перебуває в її культурній сфері, неминуче набуває психологічних і поведінкових рис, які щодалі більше зближують її зі знайденою соціально-

етнічною спільністю і одночасно відрізняють від родової.

Лише рідна мова, засвоєвана від самого початку життя людини в сім'ї й системно поглиблювана в школі, забезпечить формування в дітей національної психіки, характеру, світогляду, свідомості та інших важливих складників духовності народу, тільки її засобами можна прищепити дітям важливі духовно-моральні та ідейні цінності й дати розуміння їхньої провідної ролі в житті окремої людини та бутті всієї нації. Адже для українців мова, яка найбільше потерпіла у часи не державності, є фундаментальною умовою існування етносу, тим більше, що українство, розділене в усьому світі державними, соціальними, політичними, релігійними чинниками, зберігає себе саме завдяки мові [574, с.383].

Отже, маємо підстави стверджувати, що оскільки найсуттєвішою та найбільш очевидною формою репрезентації нації / культури є мова, остільки у справі національної ідентифікації та консолідації вона має розглядатися як могутній чинник – як в Україні, так і в діаспорі. У контексті окресленого надзвичайно важливого значення набуває пошук ефективних форм, методів і засобів забезпечення рідномовної освіти українців, незалежно від того, де вони проживають – на материзні чи поза її кордонами.

Якщо ж проаналізувати сучасні підходи до організації лінгвістичної освіти в Україні та українській діаспорі, то можна чітко помітити такі основні тенденції. Перша. В освітній практиці провідною є орієнтація на двомовність – російсько-українську в Україні та англійсько-українську в Австралії, Великобританії, Канаді і США. Ставлення лінгводидактів до цього явища неоднозначне. Але, якщо в умовах проживання українців в англійськомовному соціумі країн, де офіційною / державною є англійська мова і оволодіння нею виступає запорукою суспільної успішності її носіїв та їх інтеграції в середовище держави проживання, то в умовах України цей процес має зовсім інший характер: він знижує соціальний статус державної мови, відводить їй другорядну роль, негативно впливає на формування національної свідомості і самосвідомості українців. Підтверджують це і дані останнього перепису населення України (2001р.).

Українська мова рідна для 67,5% жителів країни, в т. ч. для 85% етнічних українців, 4% росіян та 11% представників інших національних спільнот. Водночас для 29,6% жителів, у т. ч. 15% українців, 96% росіян і 31% представників інших спільнот рідна

російська мова. І лише 57% неукраїнців (окрім росіян) вважають рідною мову свого народу.

Але для міського населення, яке відіграє провідну роль у політичних і культурних процесах, це співвідношення виглядає децю по-іншому. Українська мова рідна лише для 58,5% міських жителів, у т. ч. для 78% українців, 3,5% росіян і 12,5% представників інших національних спільнот; російська — для 39,5%, у т. ч. майже 22% українців, 96,5% росіян і 44% представників інших національних спільнот. І лише 43,5% серед городян-неукраїнців (окрім росіян) вважають рідною мову власного народу.

Водночас належить відзначити, що майже всі громадяни України вільно володіють російською і принаймні розуміють українську мову.

Необхідно також зазначити, що серед сучасних українських лінгвістів і лінгводидактів, як в Україні, так і в діаспорі, набула поширення думка, що така двомовність шкідлива для засвоєння української мови як рідної, оскільки зменшує число її носіїв і призводить до втрати її позицій у суспільному житті держави, а в діаспорі – в життєдіяльності етнічної громади, в забезпеченні її перспективи в суспільстві та в налагодженні зв'язків з Україною.

Важливо наголосити, що сучасні дослідники, врахувавши досвід розвитку української мови в поліетнічних країнах, цілком слушно стверджують (і ми поділяємо цю думку), що не лише бажаною, але навіть обов'язковою є двомовність українців за межами України. Вони мають знати мову своєї нової батьківщини, щоб бути її повноправними громадянами. Водночас їм треба знати і рідну /українську мову, аби не втратити зв'язків зі своєю нацією, з Україною.

Зазначимо, що українська група, яка мешкає в будь-якій державі як національна меншість, звичайно повинна бути двомовною: з одного боку, вона мусить опанувати мову держави, в якій живе, з другого боку, ця мовна група має оберігати й свою рідну мову як найважливіше свідчення її національної самобутності.

Досвід США та Канади засвідчує, що представники таких національних груп, як українці, поляки, чехи, німці та ін., усі двомовні, тоді як англійськомовне населення цих країн знає тільки одну власну мову, крім, можливо, ще додаткової іноземної мови (іспанської, французької, зрідка російської та ін.).

Однак, констатує Б.Ажнюк, мова була видимою ознакою американської лояльності. Перехід емігрантів і їхніх нащадків на англійську відразу ж робив їх «своїми» у найбагатшій країні світу. Щоб не справляти враження «іноземця», вони намагалися будь-що позбутися навіть акценту. Асиміляція була безкровною і швидкою. Економічний примус виявився дієвішим, ніж політичні репресії середньовіччя [1].

На важливість мовної лояльності як ідентифікаційної ознаки вказують дослідження, проведені в канадській провінції Квебек і серед франко-американців штату Мен (Maine). Було виявлено, що члени етнічної групи почувають більше спорідненості з тими, хто говорить їхньою мовою, ніж із тими, хто має спільні з ними культурні вподобання.

Мовна поведінка точніше віддзеркалює етнічну лояльність особи, оскільки більшою мірою визначається її власним вибором, а не тільки фактом успадкування певних культурних цінностей чи орієнтацій.

Така ситуація особливо характерна для сучасної України. Дослідження засвідчують, що стосунки між мовою недавніх колонізаторів і їхніх антагоністів – це не лише протистояння між окремими людьми, що належать до того чи іншого табору, але й мільйони білінгвів, які почуваються українцями, хоча належать насамперед до російської культури чи до обох культур (української і російської) водночас. Характерною особливістю України є те, що вона поділена на дві, приблизно однакові за чисельністю мовні групи – українськомовних і російськомовних,— причому мова є показником ідентичності. Мовні групи не збігаються з етнічними, оскільки значна частина етнічних українців російськомовна. Значна частина російськомовних українців вважає, що внаслідок дерусифікації вони втрачать частку своєї двокультурної ідентичності. Вони сприймають цю ідентичність не як аномалію, а як наслідок життєвих обставин, як право особи вибирати свою мовно-культурну орієнтацію.

Відомо, що в нових етнополітичних обставинах співвідношення між українським і російським компонентами у двокультурних мовців зазнає суттєвих змін. Рідна мова, що недавно сприймалася лише як скарб, проголошується державною й набуває реальної функціональної перспективи. Міжнародний досвід мовного планування показує, що роль державної мови залежить від

її сприйняття громадськістю і владою. Терези мовної свідомості білінгвів хисткі за самою своєю природою. У нинішній Україні мовна політика зорієнтована так, щоб схилити їх на користь державної національної ідеї, не створюючи загрози для російського компонента, не позбавляючи його можливості зайняти свою функціональну нішу в загальноукраїнському культурному й національному процесі. Завдяки спорідненості з російською — регіональною мовою на пострадянському просторі — українська мова зрозуміла абсолютній більшості населення. Це суттєво спрощує практичне опанування нею як в усній, так і в писемній формі. Чинник, що в минулому сприяв русифікації, здатний полегшити й зворотний процес.

У той же час аналіз суспільних реалій в Україні показує, що українська мова, набувши офіційного статусу державної, все ще змушена боротися за відповідний соціальний статус, якого не домогтися вольовим рішенням парламенту чи указом президента. Це справа не одного дня. Українська мова для здобуття соціального статусу повинна стати посередником, свого роду *lingua franca*, для всіх соціальних прошарків, для селян і городян, еліти й соціального дна, географічно віддалених регіонів. Для ефективного функціонування в такій ролі національний стандарт повинен бути якомога «безбарвнішим», наголошує Б.Ажнюк. Відомий учений-мовознавець переконаний, що оптимальним знярядям національної консолідації є літературна мова на наддніпрянській основі, оскільки її сприймають в усіх українських землях як нейтральну, етнографічно безбарвну, суто комунікативну, без дражливих претензій на повчання, «як треба говорити по-українському щирим українцям» [1, с.205].

У діаспорі завжди існувала і тепер існує проблема «виживання» рідної мови в чужомовному середовищі, а також проблема його впливу на українську мову. З цього приводу Р.Гнатів зауважує: «Рано чи пізно люди обживалися, вкорінювалися на новому місці, їм скорялися таємниці англійської чи іспанської мови, але цей безсумнівний вигреш, на жаль, дуже часто супроводжувався послабленням рідних коренів, притупленням зв'язку із культурою дідів, прадідів, і, зокрема, занепадом української мови, яка через неймовірне звуження сфери свого вжитку не витримувала конкуренції із мовою основного етносу» [96, с.52-59].

Тому «... в умовах активних асиміляцій, глобальних процесів,

не завжди демократичної освітньої політики ряду держав українцям дедалі важче буде зберігати знання і розвиток рідної мови, історії, культури, традиції» [574, с.201].

З огляду на цю проблему А.Вовк зауважує: «На жаль, в українців у діаспорі немає національних установ, які в суверенних народів стоять на сторожі правильності й чистоти мови Тому головними чинниками, що формують українську мову, в тому числі термінологію діаспори, залишаються преса, книжкові видання та ... українська школа» [63, с.3].

Сучасні дослідники відстежують ще одну тенденцію – згубний вплив асиміляційних процесів не на користь української мови, який виявляється у масовому проникненні англіцизмів не лише в мову українців Австралії, Англії, США і Канади, а й у мовлення тих, хто проживає в Україні і користується українською мовою у повсякденному спілкуванні. Ці процеси зумовлені комп'ютеризацією, потягом до міжнародних стандартів ділового партнерства, до науки й освіти Заходу, передовим виробництвом товарів у англійських країнах, лідерством англійської мови як міжнародної, посиленою еміграцією українців, «відкачуванням» інтелектуального потенціалу за кордон тощо. Усе це створює підстави для мовної агресії з боку англійської мови. Від процесів впливу на державну мову страждає не лише титульна нація, її культура – людство втрачає унікальні засоби світової культури, знаряддя пізнання світу засобами національної мови. Тому основне завдання етнічних українських громад за кордоном – зберегти українську лінгвосферу, вплинути на її ареал поза межами України, використовуючи при цьому всі дієві чинники формування свідомості та пропаганди етнічної культури [508].

У цьому контексті для всіх носіїв української мови важливого значення набуває формування мовної культури, дотримання у всіх сферах її вживання літературної норми. Між тим, як в Україні, так і в діаспорі спостерігається негативна тенденція: спроби реанімувати елементи довоєнної галицької традиції, що були кодифіковані в харківському правописі 1928 р. і збереглися у мовній практиці українського зарубіжжя. Це викликає неоднокову реакцію як серед самих галичан, так і в наддніпрянців. У засобах масової інформації наростає правописна анархія, що не тільки підриває престиж мови, а й здатна призвести до утворення двох автономних її варіантів. Мова з нестабільним, розхитаним правописом не може

ефективно виконувати функції державної. Остаточне унормування правописного кодексу й послідовне його запровадження – це шлях до зміцнення авторитету й монолітності мови, до утвердження її не як етнографічного чи регіонального, а як національного феномена. Тут доречно згадати слова Семюеля Джонсона, батька англійської лексикографії й кодифікатора сучасної англійської мови, який стверджував: «Для закону бути відомим значно важливіше, ніж бути правильним». Такої ж думки дотримувався й видатний український лінгводидакт І.Огієнко. Він постійно наголошував, що краще мати один недосконалий, але визнаний правопис, ніж декілька досконаліших. З цього приводу мовознавець писав: «Де б ти не жив – чи в своїм ріднім краю, чи на чужині – скрізь і завжди мусиш уживати тільки однієї соборної літературної мови й вимови, тільки одного спільного правопису. Тим ти покажеш, що ти свідомий син своєї об'єднаної нації» [333, с.10].

Слід зазначити, що в рідномовній освіті канадських українців важливу роль відіграють двомовні державні школи, які діють у провінціях Альберта, Манітоба, Саскачеван та ін. Проте вивчення української мови в державних школах кожної провінції, залежно від чинного законодавства в галузі освіти, має певні особливості як організаційного, так і методичного характеру. Крім того, ці заходи не вселяють особливого оптимізму, оскільки, як зауважують дослідники, «білінгвізм побутує в середовищі іммігрантів протягом життя не більше одного-двох, рідко коли – трьох-чотирьох поколінь і є перехідною стадією у процесі повноцінного засвоєння англійської мови як мови загальнонаціональної комунікації в цих країнах» [246, с.423]. У той же час українські двомовні програми створюють середовище, в якому українську мову постійно використовують для спілкування, особистого задоволення та навчання. Учням надається безліч можливостей для вивчення та використання мови. Навчання в українських двомовних програмах сприяє розвитку мовної компетенції. У більшості дітей розвивається сильний репертуар мовних навичок рідною мовою в дошкільні роки. Багато хто з них ці навички переносить на новий рівень вивчення мови. Таким чином, через українські двомовні програми відбувається безперервний одночасний розвиток мовних навичок першої та другої мов. Досягнення в майстерності аудіювання, говоріння, читання, письма ефективно розвивають комунікативні вміння.

Учні в українських двомовних програмах використовують свої культурні традиції та досвід. Вони мають можливість дослідити свою власну культуру, а також членів шкільного співтовариства, місцевих громад та інших громад із різних куточків світу, які проживають у їхньому докільлі.

На нашу думку, досвід Канади, де широко практикується двомовна освіта для етнічних меншин у державних школах і де такий тип освіти розглядається як бікультурний, незаперечно свідчить про переваги відкритого типу білінгвальної освіти, зорієнтованого на міжкультурну інтеграцію. Для України з її специфічною мовною ситуацією оптимальним є т.зв. зберігаючий білінгвізм, який передбачає оволодіння одночасно двома мовами. На відміну від т.зв. витісняючого білінгвізму, оволодіння російською мовою на стадії навчання не несе загрози для рідної, материнської мови. Але проблема, яка з двох мов є для двомовної людини основною, залишається і часто важко піддається однозначному визначенню [92, с.47].

Ще одна характерна тенденція для рідномовної освіти українців (та й не тільки) – пошук ефективних шляхів реалізації програмних вимог навчання мови. Як відомо, стрижнем початкового етапу навчання мови є належне опанування грамоти – читання і письма, що є основою подальшого мовленнєвого розвитку дитини. Недооцінка цього аспекту спричиняє хронічну несформованість відповідних навичок, що стає помітним гальмом на шляху всебічного розвитку особистості. Водночас вимога комунікативності в оволодінні мовою диктує доцільність і оптимальність тематично-ситуативного підходу до формування змісту освіти, за якого вміння в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, говорінні, читанні і письмі — формуються на тематично спорідненому матеріалі. Такий підхід до оволодіння мовою дає вчителю змогу створити надійну комунікативно орієнтовану мотиваційну і змістову базу для розвитку мовленнєвої діяльності учнів та підвищити їхню загальну лінгвістичну обізнаність.

Аналіз забезпечення рідномовної освіти українців у діаспорі й Україні дає підстави стверджувати, що сьогодні найбільш оптимальним видається підхід, за якого рідній мові в освітньо-лінгвістичному локумі відводиться найпочесніше й найпрестижніше місце. Поряд із рідною (українською) мовою мають викладатися й інші мови. На початковому етапі необхідно обов'язково вдаватися

до моделі «рідна мова – неблизькоспоріднена або неспоріднена іноземна мова», на вищому етапі лінгвістичного становлення учні можуть вивчати будь-які мови. Запорука справжньої мовної підготовки школярів – орієнтація на комунікативний підхід, на реалізацію його найважливіших принципів – комунікативно-діяльнісного, культурологічного та проблемно-пошукового.

Саме ці обставини й спонукали лінгводидактів вдатися до вироблення принципів навчання української мови як другої в Україні та українській діаспорі. Завдяки їх зусиллям сформовано лінгводидактичні принципи, які набувають усе більшого поширення в методиці навчання української мови як іноземної. До них, зокрема, належать:

Принцип комунікативності – спрямованість навчання української мови як іноземної на розвиток навичок, умінь спілкування у різних сферах і ситуаціях реальної комунікації, що задовольняють потреби учнів.

Принцип наступності у навчанні – безперервність педагогічного процесу щодо змісту, відсутність дублювання.

Принцип концентризму – розподіл навчального матеріалу за замкненими циклами (концентрами). Передбачається поступове введення, закріплення та розширення мовного матеріалу, одночасна подача всіх аспектів мови (фонетично-інтонаційного, лексичного та граматичного) з поглибленням набутих знань, удосконаленням мовленнєвих навичок та умінь.

Принцип урахування рідної мови слухачів – перенос як позитивний вплив навичок рідної мови учнів на оволодіння українською мовою як іноземною; явище інтерференції, тобто негативний вплив навичок рідної мови на навички використання української мови як іноземної. Засоби подолання інтерференції у процесі засвоєння української носіями різних мов.

Принцип доступності – урахування різних особливостей учнів під час добору мовного матеріалу, який має бути за змістом і обсягом посильним для слухачів.

Принцип індивідуалізації – урахування характеристик учнів за віком, рівнем розвитку пам'яті, мислення, сприйняття, уваги.

Принцип мінімізації – відбір мінімуму мовного і мовленнєвого матеріалу (фонетичного, граматичного, лексичного, тем і ситуацій спілкування, текстів для читання, країнознавчого матеріалу).

Принцип синтаксичної основи – навчання синтаксису і морфо-

логії відбувається паралельно, приділяється увага функціонуванню морфологічних форм і значень, а відбір граматичних значень узгоджується із лексикою, яку вводять. Це передбачає, що учень умітиме використовувати речення з першого уроку.

Принцип ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу - для навчання добираються типові, життєво важливі для певного контингенту слухачів ситуації та теми спілкування. Оскільки процес оволодіння мовою відбувається в умовах, близьких до реального спілкування, то створення мовленнєвих навичок та умінь є значно швидшим.

Принцип поступового формування знань, навичок та умінь – засвоєння системи орієнтирів можна забезпечити за умови поступовості: перша стадія передбачає з'ясування системи орієнтирів, друга – засвоєння системи орієнтирів, а третя – дії на їх основі.

Принцип свідомості – свідоме сприйняття учнями навчального процесу, спроможність слухачів самостійно добирати мовні форми відповідно до змісту висловлювання.

Аналіз досвіду вітчизняних і зарубіжних українців переконує, що побудоване на цих принципах навчання української мови у полілінгвальному середовищі дає очікуваний ефект і забезпечує належний рівень володіння всіма видами мовної діяльності індивіда.

Зазначимо, що рідномовна освіта українців має ще одну своєрідну особливість. Якщо в Україні школа для дітей – це перша сходинка до майбутньої освіти та до здобуття фаху і, врешті-решт, свого місця в житті, то рідні школи, курси і школи українознавства за кордоном – це здебільшого духовні школи, які допомагають учням зберегти свою етнічність, основним показником якої є мова. Унікальність шкіл українознавства полягає в їхній гнучкості, в тому, що вони повинні постійно пристосовуватися до навколишніх змін. Школа завжди йде назустріч учням і розуміє обставини кожного. Водночас вона сприяє поширенню інформації про Україну не лише серед людей українського походження, але й серед представників інших національностей.

З цією метою широко використовується дистанційна форма навчання, а під час навчальних занять у школі – інтерактивні методи навчання (парне навчання, фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії та ін.), аудіовізуальні засоби навчання,

розраховані на зорове (відеограми), слухове (фонограми) та зорово-слухове (відеофонограми) сприйняття, сучасні інформаційні технології навчання іноземних мов, зокрема комп'ютерна система CAIX (Computer Assisted Zangrage Zerning) як засіб підтримки навчального процесу для виконання дидактичних, психологічних і навчально-методичних завдань.

Дослідження засвідчує, що окрім дистанційної форми навчання, мультимедійних засобів та інших можливостей, які надають ІКТ, помітною тенденцією сучасної світової лінгводидактики є увага до навчання в он-лайн режимі, т. зв. e-learning, з використанням інтерактивних технологій. Ідеться про такий спосіб навчання, за якого оволодіння знаннями відбувається шляхом взаємодії того, хто навчається, з комп'ютерною програмою, розташованою на певному інтернет-ресурсі, що дає можливість виконувати тренувальні завдання, вибираючи правильний варіант, вдруковуючи відповіді, пересуваючи об'єкти, й отримувати відразу результати виконання.

Важливо зазначити, що актуальність такого типу навчальних матеріалів зумовлена багатьма факторами, зокрема комп'ютеризацією освіти, можливістю швидше досягати дидактичних завдань, незважаючи на географічні відстані, віковий ценз, часові межі та ін. Як свідчить статистика, у США та країнах Західної Європи 60% викладачів використовують персональні комп'ютери або новітні інформаційні технології у навчальному процесі та бажають розширення їх застосування. 42% студентів також застосовують новітні інформаційні технології і прагнуть їх ще більшого поширення.

Варто зауважити, що створення веб-сторінок із вивчення української мови як іноземної – актуальна і перспективна галузь лінгводидактики, зокрема такого її розділу, як комп'ютерна лінгводидактика, зважаючи на світові тенденції у розвитку освіти, в тому числі і мовної освіти, її комп'ютеризації, зростання ролі ІКТ і ефективність застосування такого засобу навчання. Потреба в сучасних та якісних інтернет-ресурсах вивчення мови є не лише у тієї іноземної аудиторії, яка вивчає українську мову як предмет у певному навчальному закладі чи на курсах з метою туристичних, бізнесових чи освітніх контактів, а й у середовищі української діаспори, яка для збереження національної ідентичності створює і підтримує мережу рідних шкіл і шкіл / курсів українознавства, де

українська мова є центральним предметом.

Вивчення освітньої практики демонструє, що саме такі підходи найсуттєвіше реалізують основну мету вивчення української мови – формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє уміннями та навичками вільно, комунікативно вмотивовано користуватися мовними засобами, й основні завдання, що впливають з цієї мети, а саме:

- виховання потреби у вивченні рідної мови;
- формування духовного світу учнів, їх загальнонародських ціннісних орієнтирів шляхом прилучення через мову до культурних надбань рідного народу і людства;
- вироблення умінь комунікативно доречно використовувати засоби мови у різних життєвих ситуаціях;
- засвоєння школярами базових орфоепічних, граматичних, лексичних, орфографічних, стилістичних умінь та навичок;
- ознайомлення учнів з мовною системою як основою для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

На думку Б.Степанишина, яка не втратила своєї актуальності й сьогодні, «прерогативою уроків мови має бути опанування лексичним багатством рідної мови, її фразеологією й стилістикою, семантикою й етимологією, ономастикою й топонімією. Превалювати мають не диктанти, а перекази, описи, діалоги, переклади, написання міні-творів, відгуків, рецензій, нарисів, образків, етюдів, монологів і десятки інших видів творчих вправ. Оце і буде навчання мови – істинно мови» [526, с.15-21].

Для дітей закордонних українців ефективною формою оволодіння українською мовою на сучасному етапі можуть бути також хартійні школи, які набувають усе більшого поширення у Канаді і США, оскільки відповідають вимогам громади і забезпечують якісну освіту, тим більше, що Українська держава вже створила установи, які можуть допомогти зарубіжним українцям у розвитку рідномовної світи. Одним із таких навчальних закладів є Міжнародна українська школа, головна мета діяльності якої полягає в забезпеченні реалізації конституційного права громадян України, батьки яких тимчасово перебувають за кордоном, та дітей, чий батьки мають громадянство інших держав, на здобуття загальної середньої освіти.

Головними завданнями цього навчального закладу є:

- забезпечення права громадян на доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти;
- виховання громадянина України;
- забезпечення можливості громадянам та іноземцям у здобутті якісної повної загальної середньої освіти у відповідності до їх особистісних потреб, індивідуальних здібностей, стану здоров'я, нахилів, талантів тощо з використанням дистанційних форм навчання та застосуванням нових інформаційно-комунікаційних технологій;
- розвиток здібностей та обдарувань учнів, формування наукового світогляду про природу, людину і суспільство, підготовка до професійного самовизначення;
- виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; формування та розвиток соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної свідомості; поваги до прав і свобод людини і громадянина, відповідальності перед законом за свої дії; свідомого ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності;
- координація діяльності закордонних навчальних закладів, у яких вивчається або ведеться викладання українською мовою, а також організація їх інформаційно-методичного, консультативно-аналітичного супроводу;
- надання методично-інформаційної допомоги недільним школам, у яких вивчаються мова, традиції, звичаї та культура України;
- надання консультацій, методичної допомоги та рекомендацій учителям, які навчають учнів, громадян України, що проживають або тимчасово перебувають за кордоном.

Основним документом, який регулює навчально-виховний процес у Міжнародній українській школі, є робочий навчальний план, що складається на основі типових навчальних планів, адаптованих до дистанційної форми навчання, затверджених Міністерством освіти і науки України. Завдяки цьому зарубіжні українці мають реальну можливість здобувати не тільки

рідномовну, а й загальну середню освіту та отримувати відповідний документ, який надає їм право вступати до вищих навчальних закладів Української держави.

Отже, аналіз тенденцій розвитку рідномовної освіти українців у західній діаспорі й Україні на сучасному етапі засвідчує наявність спільних і відмінних процесів, зумовлених державною мовною політикою та політикою в галузі мовної освіти країн проживання, а також умовами діяльності навчальних закладів. Незважаючи на зниження народжуваності серед діаспорних українців, асиміляційні та міграційні процеси, зменшення кількості учнів у рідних школах і школах українознавства, потреба в них не зникає. Про це свідчить створення нових українських шкіл у США і Канаді, Австралії та Великобританії. Доводять це і тисячі зарубіжних українців, які прагнуть дати своїм дітям можливість вивчити українську мову, здобути українознавчу освіту і завдяки цьому бути успішними в соціумі країн проживання та у відносинах з Україною, у співпраці з нею в умовах розширення міждержавних зв'язків. У той же час зусилля Української держави спрямовані на забезпечення рідномовної освіти всіх її громадян, створення належних умов для утвердження української мови як державної в усіх сферах життєдіяльності суспільства, оволодіння нею на всіх рівнях усіма, хто сьогодні проживає в Україні. Держава дбає також про надання допомоги зарубіжним українцям в оволодінні українською мовою та збереженні їх етнокультурної самобутності у поліетнічному середовищі країн проживання.

Вважаємо за необхідне наголосити, що «ставлення до мови бездержавних українців у різних підневільних землях викликає повагу і захоплення, а їхня боротьба за рідну мову й школу має стати для нас повчальним уроком» [574, с.383].

Зробити належні висновки з аналізу цього процесу покликані всі українці – в Україні і поза нею. Бо тільки в такому разі можна забезпечити перспективи розвитку української мови, виховати мовно свідому особистість справжнього українця, для якого рідна мова є основним засобом і умовою життєдіяльності, самостверження і саморозвитку.

ВИСНОВКИ

Педагогічний, історичний, лінгвосоціальний аналізи розвитку теорії і практики навчання української мови в умовах західної діаспори у ХХ – на початку ХХІ ст. та узагальнення результатів наукового пошуку засвідчили ефективність виконання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків.

Вивчення праць вітчизняних учених, присвячених життєдіяльності зарубіжних українців, засвідчило, що у наукових дослідженнях розкрито причини еміграції, здійснено її періодизацію та виокремлено умови формування етнічних спільнот українців у США, Канаді, Австралії та Великобританії (Б.Ажнюк, В.Євтух, О.Ковальчук, Б.Лановик, В.Макар, Ю.Покальчук, І.Руснак, В.Трощинський, А.Шевченко); обгруновано роль української мови як головної ознаки етнічної громади та основи її буття (Б.Ажнюк, Ю.Жлуктенко, А.Марушкевич, П.Кононенко, І.Руснак, М.Степаненко, Г.Філіпчук, О.Хорошковська, С.Яворська); проаналізовано становлення і розвиток українського закордонного шкільництва та діяльність його провідних педагогів (Г.Бигар, Л.Божук, О.Джус, Т.Завгородня, Ю.Заячук, В.Кемінь, І.Кізін, А.Марушкевич, А.Онкович, О.Палійчук, І.Піц, Ю.Покальчук, І.Руснак, І.Стражнікова); виявлено особливості функціонування української мови в англomовному середовищі США та Канади (Б.Ажнюк, Ю.Жлуктенко, Г.Зимовець, О.Кривошеєва). Разом з тим аналіз стану дослідження проблеми рідномовної освіти українців західної діаспори у ХХ – на початку ХХІ століття дав підстави констатувати відсутність цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало досвід розвитку теорії і практики навчання української мови на різних освітніх рівнях під кутом зору його історичної і практичної цілісності та доцільності використання окремих ідей і методичних напрацювань в освітньому просторі України.

Опрацьований автентичний матеріал систематизовано відповідно до мети і завдань дослідження у семи проблемно-тематичних групах. Для його об'єктивного аналізу та розкриття

теми дослідження використано загальнонаукові принципи історизму, об'єктивності, поєднання логічного та історичного, системності.

На основі ретроспективного аналізу наукової літератури в контексті окресленої проблеми дослідження удосконалено зміст понять «діаспора», «українська діаспора», «рідна мова», «рідномовна освіта». Акцентовано увагу на наявності в кожному з них української мови як основного системотворчого фактора.

Окреслено об'єктивні суспільно-політичні та соціокультурні передумови формування рідномовного середовища українців західної діаспори впродовж XX – початку XXI ст. Найважливішим рушієм цього процесу була етнічна спільнота українців, яка сформувалася завдяки чотирьом хвилям / періодам еміграції населення з українських земель (I – кінець XIX – початок XX ст.; II – міжвоєнний період (20-30-ті рр. XX ст.); III – повоєнний (40-50-ті рр. XX ст.); IV – початок 90-х рр. XX ст. і до сьогодні). У досліджуваній період вона перетворилася у США і Канаді (XX – початок XXI ст.), Австралії і Великобританії (друга половина XX – початок XXI ст.) у динамічну мобільну діаспору, яка через діяльність системи рідномовного шкільництва, громадських, політичних, культурно-просвітницьких та релігійних організацій і пресу забезпечила функціонування української мови в англomовному соціумі. Вагому роль у розбудові рідномовного середовища відігравала мовна політика країн-реципієнтів як засіб регулювання етнонаціонального розвитку, вироблення оптимальних моделей міжетнічної взаємодії та запобігання виникненню конфліктогенних ситуацій. У кожній державі проживання українців політика щодо мовної освіти національних меншин мала свої особливості в різні історичні періоди їх розвитку. Офіційна шкільна освіта ставила за мету, зокрема і в мовній сфері, цілковиту асиміляцію та акультурацію іммігрантів (10-ті – 60-ті рр. XX ст.). Проте в Канаді, Австралії і США, починаючи з 1970-их рр., вона трансформувалася в політику багатокультурності (мультикультуралізму) і юридично давала можливість етнокультурним спільнотам оволодівати рідною мовою та здійснювати ними навчальний процес у системі етнічного шкільництва.

Реалізація мовної політики в англomовному середовищі країн проживання українців базувалася на засадах білінгвізму, що неодмінно зумовлює витіснення рідної мови етнічних меншин із

сфери суспільного життя та її поступове зникнення з лінгвістичного простору. Ідентичні лінгво-соціальні процеси проходили і в українській діаспорі Великобританії, двомовна програма якої спрямована в основному на підтримку навчання іноземних мов і тільки формально на вивчення етнічних мов. Окреслені засади державної мовної політики з перших років імміграції викликали супротив українців і зумовили зародження їх рідномовного шкільництва. Становлення його як освітньої системи проходило порізному і залежало від темпів імміграції українців до країн поселення, особливостей їх вживання у новий соціум та мовної політики держав-реципієнтів. У кожній з досліджуваних нами країн сформувалася самобутня система українського шкільництва, яка включає дитячі садочки, рідні (початкові) школи і курси українознавства, бурси / інститути (Канада), садочки, передшкілля, парафіяльні школи і школи українознавства (США), садки, школи українознавства (Австралія, Великобританія). Незважаючи на структурне розмаїття, термін навчання в них складає 10-12 років, українська мова є основним предметом і мовою навчання. Завершується її вивчення матуральним (випускним) іспитом. Забезпечення суспільного престижу рідної мови належить до найактуальніших завдань української діаспори на сучасному етапі її розвитку.

Здійснений аналіз теоретичних засад розвитку рідномовної освіти українців у західній діаспорі дав можливість виявити особливості, які впливають на функціонування української мови в полілінгвальному середовищі. До них належать: особиста позиція / потреба мовця у виборі мови спілкування, що розширює або звужує сферу її побутування; ставлення етнічної громади до рідної мови як засобу формування громадських відносин, національно-мовної свідомості та консолідації спільноти, виокремлення її як цілісності з-поміж інших етнічних груп; домінування англійської мови як соціального інституту, що забезпечує буденність / природність асиміляції носіїв національних мов; потужна мовна інтерференція з боку англійської мови – державної, офіційної, мови титульної нації на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях; реалізація концепції навчання української мови в умовах діаспори як основи самозбереження і саморозвитку етнічної громади, що перебуває в залежності від зовнішніх та внутрішніх факторів.

Проаналізовано зміст навчально-методичного забезпечення рідних шкіл, курсів українознавства, виокремлено предмети, які

забезпечували вивчення та опанування української мови. Провідними серед них визначено українську мову та літературу, які прилучали іншомовного школяра до краси українського слова, забезпечували формування комунікативної компетентності учнів, навичок використання набутих знань у різних життєвих ситуаціях спілкування. Встановлено, що формуванню національної свідомості та етнічної самобутності, патріотичних рис характеру, розширенню інформації про Україну сприяло вивчення історії України, географії України, української культури.

Ретроспективний та комплексний аналіз джерельної бази показав, що впродовж першої половини ХХ ст. теоретичними проблемами навчання української мови у США і Канаді через відсутність науково-педагогічних кадрів майже ніхто не займався. Педагоги української діаспори у своїй практичній діяльності користувалися положеннями лінгводидактики, які обґрунтували І.Огієнко (принципи науковості, доступності, свідомості, систематичності, послідовності, наступності, емоційності, простоти та ясності викладу навчального матеріалу і ін.) та С.Русова (форми навчання рідної мови – усна розмовна мова, робота з навчальною літературою та графічними засобами; досконале володіння вчителем літературною мовою; формування культури мовлення дитини; оволодіння граматиною як «алгеброю» мови тощо).

У процесі дослідження виявлено, що новий етап у виробленні теоретичних засад рідномовної освіти українців діаспори пов'язаний з діяльністю педагогів другої половини ХХ ст. (І.Петрів, Р.Задеснянський, В.Луців, Д.Кислиця, Н.Попіль, Д.Чопик, Б.Шкандрій і ін.).

На підставі порівняльного аналізу доведено, що найбільш проблемним було навчання української мови в умовах офіційного білінгвізму та багатокультурності, оскільки цей процес забезпечував у першу чергу засвоєння офіційної в суспільстві мови. Водночас узагальнення досвіду українських лінгводидактів (Б.Білаш, О.Білаш, М.Єнкала, С.Василишин, П.Ковалів, М.Савдик, П.Сембалюк, Яр Славутич, Д.Чопик) доводить, що і в двомовному середовищі напрацьовано ефективну систему навчання етнічних мов (програми повного, неповного, раннього мовного заглиблення, серцева мовна програма, курс вивчення української мови як другої) та їх навчально-методичний супровід (підручники, навчальні посібники, методичні комплекси). Аргументовано, що двомовна

система в умовах білінгвізму забезпечує ефективність опанування мови на комунікативному рівні та формування мовної особистості зарубіжного українця. Використання інноваційних підходів і технологій підвищує ефективність навчання рідної мови в білінгвальному просторі.

Дослідно-пошукова робота уможливила виокремити два періоди розвитку організаційно-педагогічних умов навчання української мови в західній діаспорі: I період (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.) – пошук ефективних умов навчання рідної мови у західній українській діаспорі (Канада, США) на основі особистого досвіду педагогів; II період (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) – наукові засади розвитку рідномовної освіти зарубіжних українців. У перший період розв'язанню лінгводидактичних проблем сприяло використання дидактичних ідей, викладених у працях Б.Заклинського, А.Крушельницького, М.Матвійчука, І.Огієнка, С.Русової, В.Сімовича, С.Смаль-Стоцького, та виданих в Україні навчальних книг для рідномовної освіти.

З'ясовано, що зміст навчання української мови в західній діаспорі другої половини ХХ ст. визначений програмами та відповідно укладеними підручниками з української мови, букварями і читанками П.Волиняка, М.Дейко, К.Кисілевського, А.Крушельницького, М.Овчаренко, М.Савдик та ін. Використання їх у навчальному процесі було спрямовано на формування лінгвістичних знань та комунікативних компетенцій учнів рідномовного шкільництва в англomовному середовищі Австралії, Великобританії, Канади і США. Встановлено, що програми побудовані за принципом концентризму, який забезпечував повторюваність вивченого матеріалу та його глибше засвоєння, сприяв досягненню визначеного рівня сформованості вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

Доведено, що важливою умовою підвищення ефективності навчання української мови була організація навчального процесу залежно від типу рідної школи, наявності в них відділів (класів) та вчителів, навчально-методичного забезпечення, структури навчальних занять. Аргументовано, що українська мова у рідних школах вивчається як цілість з використанням різноманітних методів, прийомів і засобів. Перевага у навчанні надавалась зорово-слуховому та ігровому методам, застосуванню інтерактивних технологій, врахуванню індивідуальних особливостей учнів та їх

рівня оволодіння мовою, використання в з'єднаних класах збірної, індивідуальної та самостійної форм навчальної праці.

Виявлено, що ефективність підготовки майбутніх учителів рідномовного та державного шкільництва у навчальних закладах США, Канади та Австралії забезпечувало використання методів активного / інтерактивного, різнорівневого навчання, індивідуального і диференційованого підходів, рольових ігор, навчальних майстерень, модульних технологій, мікрвикладання, методичних презентацій. Підвищенню їх професійної компетентності сприяло проведення педагогічної практики, яка впродовж досліджуваного періоду зазнала суттєвих змін і нині охоплює різні терміни (від чотирьох місяців до цілого навчального року) та відбувається в різних формах, залежно від університетської моделі підготовки вчителя.

У перші роки діяльності українських шкіл перед їх педагогами гостро постала проблема забезпечення навчального процесу підручниками. Видані в Україні букварі, читанки їх не завжди задовольняли, оскільки не відображали реалій канадського життя і відповідно не сприймалися учнями. Для їх створення в діаспорі було вироблено певні психолого-педагогічні вимоги: відображення умов проживання дітей, доступність, різноманітність тематики творів та авторів, виховна спрямованість текстів, відповідність їх сучасному рівню науки, наявність значної кількості ілюстрацій, які пояснювали б головні думки тексту. Допоміжним матеріалом мають бути дидактично-методичні, виховні завдання та рекомендації, що дають можливість учителю урізноманітнювати методи і прийоми навчальної діяльності учнів та підвищувати її ефективність.

Зверталася особлива увага на зовнішнє оформлення навчальних книг, їх логічну побудову, відповідний до віку учнів підбір шрифтів та ілюстрацій. Моральну основу підручників, насамперед букварів і читанок, мали складати християнська релігія, глибокі патріотичні засади, найсуттєвіші відомості з українознавства. Підручники повинні бути написані сучасною літературною українською мовою. Дидактичний апарат їх покликаний привчити учня самостійно мислити, розвивати техніку і культуру усної та писемної мови.

У результаті порівняльного та системного аналізу виявлено, що таким вимогам, в основному, відповідали підручники П. Волиняка, М.Дейко, Л.Деполович, К.Кисілевського, П.Коваліва,

Д.Кислиці, М.Матвійчука, П.Миролюбного, М.Овчаренко, Е.Пеленського, Б.Романенчука, С.Чорнія, І.Шклянки, Ю.Шереха, створені для системи рідномовного шкільництва українців західної діаспори.

З'ясовано, що з урахуванням цих вимог, але з акцентом на комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні української мови в державних двомовних школах на основі зорово-слухового методу створили підручники Яр Славутич, Р.Франко, С.Ціпівник, С.Василишин, Г.Мізь та ін. Навчальний матеріал у них побудований у формі діалогів, написаних нормативною українською літературною мовою, їх зміст вдало доповнюють відповідні сюжетні малюнки і тексти, що відображають події і явища з навколишнього середовища учнів, з минулого і сьогодення України, життя канадських українців. Для розвитку творчих здібностей школярів запропоновано різного роду вправи, завдання, ігри, тексти пісень з нотами і ритмічні вправи до них. У системі державного шкільництва використовувались також підручники Б.Білаша, О.Безушко, Я.Козловського, Н.Лаб'юка, Н.Мельник, О.Піп, В.Савчука, Н.Сартена, побудовані на традиційних теоретико-методичних засадах. Дані підручники пронизані високою національною ідеєю, глибоким патріотичним пафосом, різноманітні за змістом. Забезпечує активну пізнавальну роботу з підручником його оформлення і дидактичний апарат, наявність малюнків, цікавих невеличких текстів, завдань і запитань до них, додатковий коментар та словничок українських слів.

Показано, що найголовнішими здобутками теорії і практики навчання української мови в діаспорі на сучасному етапі є програма та навчально-методичний комплекс «Нова» 1-6 (автор О.Білаш), який включає серію навчально-методичних матеріалів для українського мовного розвитку учнів державних шкіл, методичні матеріали для вчителів та батьків школярів. Завдяки інноваційним лінгводидактичним підходам програма «Нова» набула поширення в українському шкільництві Австралії, Великобританії, Канади, США та інших країн.

У дидактичному забезпеченні рідномовної освіти зарубіжних українців активно використовувалися навчальні посібники, присвячені вирішенню найбільш складних лінгвістичних проблем (С.Даюк, П.Ковалів, Я.Козловський, Б.Романенчук, Я.Рудницький, Д.Соловей, Ю.Шерех та ін.). Вміщені в них навчальні матеріали і

дидактичний апарат сприяли підвищенню інтересу учнів до навчання мови, забезпечували активізацію їх пізнавальної діяльності та полегшували розуміння і засвоєння лінгвістичних понять, їх практичне використання в усному і писемному мовленні.

Встановлено, що розвиток рідномовної освіти українців англomовних країн на рубежі тисячоліть був спрямований на утвердження в їх комунікаційному просторі літературної української мови, оскільки саме вона служила засобом їх порозуміння і єднання не тільки в межах етнічної спільноти, а й у середовищі світового українства. У цьому контексті особливого значення набуло впровадження у процес навчання української мови сучасних навчальних, навчально-методичних засобів та педагогічних технологій, авторами яких були працівники Канадського інституту українських студій, зокрема МЦУМ, та творчі педагоги українського шкільництва в англomовних країнах.

Спільними в розвитку теорії і практики навчання української мови в Україні і західній українській діаспорі наявні такі спільні тенденції:

- розвиток рідномовної освіти українців у контексті мовної політики держав проживання, яка надає широкі можливості для розвитку офіційної / державної мови і мов національних меншин / діаспорних громад;
- розширення контактів учених, педагогів та громадських діячів України і української діаспори у сфері рідномовної освіти, що сприяє взаємозбагаченню теорії і практики навчання української мови як рідної / іноземної в полілінгвальному середовищі;
- пошук сучасних організаційно-педагогічних основ та науково-методичних підходів до навчання української мови як засобу спілкування, освоєння соціального досвіду попередніх поколінь, формування національної самосвідомості та патріотичного виховання її носіїв;
- формування позитивної мотивації зарубіжних українців і громадян України до вивчення української мови як рідної, державної, іноземної, розширення сфери її вживання та підвищення соціального статусу;
- протистояння згубному впливу асиміляційних процесів, потужній агресії з боку англійської мови, яка зумовлює звуження сфери вживання української мови та знижує рівень культури мовлення її носіїв.

Водночас у процесі дослідження розвитку рідномовної освіти українців у діаспорі й Україні виявлено певні відмінності:

– в Україні українська мова проголошена державною, але через відсутність ефективного механізму реалізації державної мовної політики у цьому статусі вона так і не утвердилась, а українці як титульна нація за рівнем збереження рідної мови посідають п'яте місце; рідна мова української західної діаспори статусу державної у досліджуваній період не набула;

– етнічні українці на материзні народжуються і виховуються переважно в природному (україномовному) середовищі, однак відсутнє воно для зарубіжних українців;

– Українська держава повністю забезпечує освіту етнічних меншин їх рідною мовою в державних загальноосвітніх навчальних закладах, які формуються відповідно до освітніх запитів і національного складу населення; таких можливостей українці західної діаспори не мають;

– в освітній практиці України провідною є орієнтація на російсько-українську двомовність, що загалом знижує соціальний статус державної мови і відводить їй другорядну роль, а в Австралії, Великобританії, Канаді і США – на англійсько-українську, що є запорукою суспільної успішності її носіїв та їх інтеграції в середовище держави проживання;

– в Україні навчання рідною мовою забезпечує здобуття загальної середньої освіти і на цій основі – майбутнього фаху, у західній діаспорі система українського шкільництва допомагає учням зберегти свою етнічність, основним показником якої є мова, тобто виконує насамперед виховну функцію – формує національно свідому мовну особистість українця в діаспорі.

Безперечно, наше дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку української мови в умовах західної діаспори означеного періоду. Заслуговує на увагу сучасних дослідників теорія і практика навчання рідної мови українців, які проживають в Аргентині і Бразилії, а також намагання учасників четвертої хвилі еміграції налагодити цей процес у європейських країнах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажнюк Б.М. Мовна єдність нації: діаспора й Україна / Б.М. Ажнюк. – К.: Рідна мова, 1999. – 450 с.
2. Ажнюк Б.М. Мовна політика і верховенство права / Богдан Миколайович Ажнюк // Українська освіта у світовому часпросторі: Матеріали Другого Міжнародного конгресу (м. Київ, 25-27 жовтня 2007 р.). – К.: Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. – Кн.1. – С.42-43.
3. Ажнюк Б. Мовна політика і єдність нації / Богдан Ажнюк // Мовознавство: Доповіді та повідомлення. IV Міжнародний конгрес українців. – К.: Пульсари, 2002. – С.202-207.
4. Альманах Школи українознавства в Лондоні 1955–1990 / Упор. і ред. д-р. Святомир М. Фостун. – Лондон: Видання Школи Українознавства і Багківського Комітету в Лондоні. – б/р. – 20 с.
5. Андрушків В. Програма навчання української мови в англomовних класах / В.Андрушків // Український учитель в Канаді. – 1980. – Ч.3. – С.20-21.
6. Андрушків В. Українська мова на Вейнському університеті / В.Андрушків // Українці в Детройті і в Мічигані. Відзначення тисячоліття хрещення України. – Детройт, 1980. – С.191-192.
7. Барагура В. Ціль, обсяг та метода навчання граматики в школі / В. Барагура // Учителське слово. – 1957. – Ч.2(12). – С.4-6.
8. Батько Р. На маргінесі методик початкового навчання / Р.Батько // Життя і школа. – 1966. – №3-6. – С.15-16.
9. Бацевич Ф. Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси / Флорій Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 192 с.
10. Бацевич Ф. Рідна мова: диференційні ознаки, функції / Флорій Бацевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип.3. – С.96-104.
11. Бачинський З. Історія Канади / Зенон Бачинський – Вінніпег, 1928. – 222 с.
12. Бачинський Ю. Українська імміграція в США / Юрій Бачинський – Львів, 1914. – Т.1. Українська еміграція в з'єднаних державах Америки. – 448 с.
13. Безушко О. Буквар. Початковий буквар для англomовних клас / О.Безушко – Нью Йорк: Шкільна рада УККА, 1974. – 127 с.
14. Бережний І. Українська мова. Початкова граMATика. – Торонто-Детройт, 1974. – Ч.1. – 64 с.
15. Біланюк Л. Мовна критика і самовпевненість: ідеологічні впливи на статус мов в Україні / Л. Біланюк // Державність української мови і мовний досвід світу: Матеріали міжнародної конференції. – К., 2000. – С. 65-66.
16. Білаш Б. Англійсько-українське шкільництво в державній системі Манітоби / Борислав Білаш. – Мюнхен-Вінніпег, 1984. – 224 с.
17. Білаш Б. Двомовне навчання / Борислав Білаш // Український учитель в Канаді. – 1979. – Ч.2. – С.34.
18. Білаш Б. Навчання й виховання в Рідних Школах та на Курсах Українознавства / Борислав Білаш // Відгомін віків. – Торонто, 1976. – С.47-54.
19. Білаш Б.Н. Українська мова в Канаді. Огляд дотеперішніх дослідників / Борислав Білаш // Слово на сторожі. – 1965. – №2. – С.9-15.
20. Білаш О. Історія «Нови» / Оленка Білаш // Західноканадський збірник. – Ч.3. – Едмонтон, 1999. – 120-127.
21. Білецький Л. Рідне слово. Читанка для 4-го року та позашкільного навчання / Леонід Білецький. – Вінніпег, 1956. – 191 с.
22. Білецький Л. Українські піонери в Канаді / Леонід Білецький. – Вінніпег, 1951. – 128 с.
23. Бобинський П. Мязозвучність і правопис / П. Бобинський // Учителське слово. – 1956. – Ч.8(9). – С.15-16.
24. Боднарук І. Хай у вашій хаті лунає тільки українська мова / І. Боднарук // Рідна школа. – 1959. – Ч.6 (36). – С.16-18.
25. Боднарчук І. Скільки нас та які ми / Іван Боднарчук // Вісник СКВУ. – 1977. – №1. – С.9-11.
26. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С.33-44.
27. Божук Л. Шкільництво закордонних українців як спосіб поширення українськості / Л.Божук // Українство у світі: традиційність культури та спільнотні взаємини. Монографія. – К.: ЗАТ «Ніглава», 2004. – С.198-213.
28. Больман І. Мовні війни в Європі. Європейська хартія регіональних або меншинних мов / Іван Больман. – К.: «К.І.С.», 2007. – 280 с.
29. Бондар В. Дидактика / Володимир Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
30. Борисов В. Теоретико-методологічні основи формування національної свідомості / Вячеслав Борисов. – Краматорськ, 2003. – 519с.
31. Боровик М. Століття українського поселення в Канаді / Михайло Боровик. – Монреаль – Оттава, 1991. – 470 с.
32. Боровик М. Українсько-канадська преса та її значення для української меншини в Канаді / Михайло Боровик. – Мюнхен, 1977. – 844 с.
33. Боцюрків Б. Етнічна ідентифікація і наставлення університетських студентів українського походження: висліди анкетного дослідження в Альбертському університеті / Богдан Боцюрків // Українці в Американському та Канадському суспільствах. – Джерзі Сіті, 1976. – С.122-181.
34. Бретон Ролан Ж.-Л. Війна слів. Чи може бути англійська мова скинута з трону? / Ролан Ж.-Л. Бретон // Кур'єр ЮНЕСКО – 2000. – Червень-липень. – С.22-25.
35. Брозницький І. Українське шкільництво в Австралії / Іван Брозницький // Українці в Австралії: Матеріали до історії поселення українців в Австралії. – Мельборн: СУОА, 1966. – Т.1. – С.698-769.
36. Будування майбутнього: канадські українці в ХХІ столітті. План дії. – Едмонтон, 1986. – 40 с.
37. Буйняк В. Українська мова в Саскачеванському університеті / О.Буйняк // Північне сьвіто: Альманах. – Едмонтон, 1965. – №2. – С.176-180.
38. Буйняк В. Українська мова в школах Саскачевану / В.Буйняк // Західно- канадський збірник. – Едмонтон, 1999. – Ч.3. – С.13-39.
39. Буйняк О. Модерний підручник для навчання української мови / О.Буйняк // Свобода – 1960. – 23 січня.
40. Буйняк О. Початки українистики як предмету навчання в Канаді / О.Буйняк // Другий Міжнародний конгрес українців. Львів 22-28 серпня 1993 р. Мовознавство. Доповіді і повідомлення. – Львів. Міжнародна асоціація українців; АН України, 1993. – С.131-136.
41. Булай Л.В. Система народної освіти в Канаді дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / Л.В. Булай – К., 1972. – 186 с.
42. Буряк Г. Шкільні новини / Григорій Буряк // Канадійський фермер. – 1909. – 21 березня.
43. Буряник В. Стан шкільної справи по українських околицях / В.Буряник // Новий літопис. – 1962. – Ч.4(5). – С.48-50.
44. В інший світ. Збірка текстів для сьомої класи – Едмонтон, 1986. – 314 с.
45. Ваврисевич М. П'ятнадцять основних правд доброго вчителя / М.Ваврисевич // Учителське слово. – 1966. – №3. – С.1-4.
46. Ваврисевич М. Рідна мова / М.Ваврисевич // Життя і Школа. – 1986. – Ч.1. – С.17-20.
47. Вайнрах У. Языковые контакты / У. Вайнрах. – К.: Высшая школа, 1979. – 262 с.
48. Василюшин С. Дивись, слухай, говори. Підручник для початково-розмовної класи / Софія Василюшин. – Вінніпег, Канада, 1973. – Ч.1. – 52 с.

49. Василюшин С. Дивись, слухай, говори. Підручник для початково-розмовної класи / Софія Василюшин. – Вінніпег, Канада, 1973. – Ч.ІІ. – 51с.
50. Василюшин С. Дивись, слухай, говори. Підручник для початково-розмовної класи / Софія Василюшин. – Вінніпег, Канада, 1975. – Ч.ІІІ. – 79 с.
51. Василюшин С. Основне – усна мова / Софія Василюшин // Український учитель в Канаді. – 1983. – Ч.І. – С.39-44.
52. Вербови-Онух М. Розвиток мовлення і навчання мови у початкових класах / М.Вербови-Онух // Рідні джерела. – 2003. – №1. – С.31-34.
53. Верига В. Центр українознавчих студій Гарвардського університету й українці Канади / В.Верига. – Торонто, 1976. – 30 с.
54. Вивчення української мови у двадцять першому столітті: МКУМ готовий // Бюлетень КІУСу. – 2006. – С.15.
55. Вийшов з друку «Буквар» сл.п.п. Марії Дейко // Свобода. – 1970. – 22 вересня.
56. Виховний ідеал українця в діаспорі // Відгукніться. – 1994. – Ч.8. – С.11.
57. Вівчарук А., Карпович А. Наукові помічники середники в І класі / А.Вівчарук і А.Карпович // Життя і школа. – 1982. – №1 (243). – С.38-39.
58. Вівчарук А., Карпович А. Праця учителя в І класі вселюдної школи / А.Вівчарук і А.Карпович. – Стенфорд, 1965. – 34 с.
59. Від видавництва // Кислиця Д. Граматика української мови. Синтаксис / Дмитро Кислиця. – Торонто, Канада, 1963. – 88 с.
60. Вінницька І. Збереження нашої національної ідентичності / Іроїда Вінницька // Відгукніться. – 1996. – Ч.11. – С.8-13.
61. Вір І. Ми щасливі / І.Вір // Українська читанка І. – Торонто, Онтаріо, 1946. – 96 с.
62. Вовк А. Не англійською української мови / А.Вовк // Свобода. – 1968. – 20 квітня.
63. Вовк А. Проблеми термінології в українській діаспорі / А.Вовк // Бюлетень. – Мюнхен, 1983. – Ч.4-5. – С.3-8.
64. Возняк М. Наша рідна мова / М.Возняк // Наша рідна мова. Географія України – Вінніпег, 1917. – С. 3-15.
65. Войченко О. До історії навчання української мови в Канаді / Ольга Войченко // Слово на сторожі. – 1976. – №13. – С.16.
66. Войченко О. До історії української двомовності в Канаді / Ольга Войченко // Слово на сторожі. – 1968. – №5. – С.26-27.
67. Войченко О. До початків змагання за мовну чистоту канадських українців / Ольга Войченко // Слово на сторожі. – 1966. – №3. – С.16-17.
68. Войченко О. Літопис українського життя в Канаді / Ольга Войченко. – Едмонтон: Канадський інститут українознавчих студій. – Т.6: Доба дальших консолідаційних заходів і демографічних пересувів (дисперсія) 1950-1959. – Едмонтон, 1982. – 416 с.
69. Войченко О. Літопис українського життя в Канаді / Ольга Войченко. – Едмонтон: Канадський інститут українознавчих студій. – Т.7: Доба завершальних консолідаційних процесів і змагання за конституційне визнання, 1960-1969. – Едмонтон, 1886. – 545 с.
70. Войченко О. Літопис українського життя в Канаді / Ольга Войченко. – Едмонтон: Канадський інститут українознавчих студій. – Т.8: У змаганні за нову Канаду: початки офіційної двомовності й багатокультурності, 1970-1979. – Едмонтон, 1992. – 594 с.
71. Войченко О. Передвісник плекання рідної мови / Ольга Войченко // Слово на сторожі. – 1976. – №13. – С.16-17.
72. Войченко О. Українська мова в Канадській мовній мозаїці / Ольга Войченко // Слово на сторожі. – 1965. – №2. – С.16-17.
73. Войченко О. Українська мова в Манітобському університеті / Ольга Войченко // Слово на сторожі. – 1971. – №8. – С.26-27.
74. Волинець С. Українці третьої хвилі еміграції на тлі двох перших імміграцій / С.Волинець // Календар-альманах Українського Голосу. – 1910-1960. – Вінніпег, 1960. – С.119-123.
75. Волиняк П. Барвінок. Читанка для 2-ї класи та позашкільного читання. Видання 4-е / Петро Волиняк. – Торонто, Канада, 1959. – 106 с.
76. Волиняк П. Буквар / Петро Волиняк. – Торонто, Канада, 1950. – 100 с.
77. Волиняк П. Дніпро. Літературна читанка та історія української літератури. Частина перша / Петро Волиняк. – Торонто, Канада: Видавництво «Нові дні», 1958. – 112 с.
78. Волиняк П. Запоріжжя. Читанка для п'ятої класи та позашкільного читання / Петро Волиняк. – Торонто, Канада: Видавництво «Нові дні», 1968. – 104 с.
79. Волиняк П. Київ. Друге видання. Читанка для 3-ої класи та позашкільного читання / Петро Волиняк. – Торонто, Канада: Видавництво «Нові дні». – 1958. – 112 с.
80. Волиняк П. Лани. Читанка для IV класи. Видання третє / Петро Волиняк. – Торонто, Канада: Видавництво «Нові дні». – 1962. – 116 с.
81. Волиняк П. Початок шкільного року і асимілятори / Петро Волиняк // Нові дні, липень – 1966 – Ч.198-199. – С.12-14.
82. Волиняк П. Слово до вчителів та батьків / Петро Волиняк // Київ. Читанка для 3-ої класи та позашкільного читання. – Торонто, 1958. – С.109.
83. Волиняк П. Слово до вчителів та батьків / Петро Волиняк // Запоріжжя. Читанка для п'ятої класи та позашкільного читання. – Торонто, 1968. – С.103.
84. Волкова І. В. Мовні й мовленнєві компетентності: теоретико-методичний аспект / І. В. Волкова // Актуальні проблеми слов'янської філології: Міжвузівський зб. наук. статей «Лінгвістика і літературознавство» – Випуск 14. – Ніжин: Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – С. 6-12.
85. Воловина О. Аналіз даних перепису: українці у Сполучених штатах. 1980-1990 / Олег Воловина // Українська діаспора. – 1993. – Ч.4. – С.20-28.
86. Все-Канадський Конгрес Українців Канади. (3-й). – Вінніпег, 1950. – 158 с.
87. Все-Канадський Конгрес Українців Канади. (4-й). – Вінніпег, 1953. – 163 с.
88. Все-Канадський Конгрес Українців Канади. (5, 6). – Вінніпег, 1959. – 239 с.
89. Гаврилук Ф.Т. Українці в канадському шкільництві / Ф.Т.Гаврилук // Календар-альманах Українського Голосу. – 1910-1960. – С.110-116.
90. Гавричинська Н. Дитячі садки й Рідна школа. Приклад Вінніпегу / Н.Гавричинська // Слово на сторожі. – 1985. – №22. – С.21-22.
91. Гаєвська С. Слово рідне / С.Гаєвська. – Нью-Йорк: Вид-во шк. Ради, 1984. – 160 с.
92. Гарцула О. Українські студії у шкільництві Альберти. Вчительські сили. Навчальні ресурси / Олена Гарцула // Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «...землякам моїм в Україні і не в Україні...»: зб. Матеріалів четвертої Міжнародної науково-практичної конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства) – Львів, 2013. – С.45-48.
93. Гарячий мікрофон // Вісник. – 1993. – Ч.3. – С.8-13.
94. Герасимович І. Методичні зауваги до української мови / Іван Герасимович // Учительське слово. – 1964. – Ч.5-6 (85-86). – С.2-7.
95. Глушко О.З. Становлення й розвиток українського шкільництва у США і Канаді / О.З. Глушко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №4. – С.134-140.
96. Гнатів Р. Через англійське слово до української мови / Р.Гнатів // Дивослово. – 1993. – №4. – С.52-59.
97. Головінський І. Поняття «батьківщина» і «діаспора» в інтерпретації екзистенціальної психології / Іван Головінський // Сучасність. – 1991. – №3. – С. 117-119.
98. Головінський І. Психічний розвиток у дитячому та юнацькому віці, зв'язані з ним виховні проблеми в еміграційній діаспорі / Іван Головінський // Ми і наші діти – Торонто, 1965. – Збірник 1. – С.19-20.
99. Головінський І. Українська мова – центральна проблема в процесі збереження національної totoжності / І.Головінський // Рідна мова. – 1989. – Ч.3. – С.13-17.
100. Голубничий В. Суть української культури й українська культура в діаспорі / В.Голубничий. – Торонто, 1965. – 51 с.
101. Горбунцева Т. Мовні ігри (Шкільна практика) / Т. Горбунцева // Життя і школа. –

1963. – Ч.7-8. – С.9-14.
102. Гордієнко К. Коли мовчать мовознавці / К.Гордієнко // Слово на сторожі. 1983. – №20. – С.12-13.
103. Горохович Т. Активізуємо учнів у праці над українською мовою / Т.Горохович // Жіночий Світ. – 1961. – Ч.5. (56-57). – С.9-10.
104. Горохович Т. Емський указ і ми – сучасні українці / Т.Горохович // Пластовий шлях. – 1976. – Ч.41. – С.17-23.
105. Горохович Т. Праця над мовою вдома / Т.Горохович // Промінь. – 1985. – №11. – С.9-10.
106. Горохович Т. Програма з української мови для Рідних Шкіл у Канаді (проект) / Т.Горохович // Український учитель в Канаді. – 1982. – Ч.3-4. – С.47-51.
107. Горохович Т. Програми навчання в школах і на курсах українознавства / Т.Горохович // Український учитель в Канаді. – 1981-1982. – Ч.2. – С.6-10.
108. Горохович Т. Як придепловати любов і пошану до батьківської мови? / Т.Горохович // Пластовий шлях. – 1973. – Ч.2 (37). – С.9-14.
109. Гривнак О.С. Лінгводидактичні ідеї Івана Огієнка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гривнак Олена Степанівна. – К., 1999. – 156 с.
110. Григорій Н. Здобутки українців Канади / Н.Григорій // Пропам'ятна книга Українського Народного Дому в Вінніпегу – Вінніпег, 1949. – С.561-565.
111. Гриміляк Є. Про українську мову в Америці / Є. Гриміляк // Слово на сторожі. – 1975. – №12. – С.9-10.
112. Грушевський М. Про українську мову і українську школу / М.Грушевський. – К.: Ірис, 1993. – 54 с.
113. Гумецька А. Дещо про сьогодення української літературної мови / Ася Гумецька // Рідношкільник. – 2001. – Ч.45. – С.12-13.
114. Гумецька А. Методи й матеріали для викладання української мови / Ася Гумецька // Відгукніться. – 1989. – Ч.2. – С. 27-30.
115. Гумецька А. Проблеми розвитку мови в українських дітей другого покоління / Ася Гумецька // Життя і школа. – 1990. – №5. – С.1-6.
116. Гумецька А. Українська мова сьогодні й завтра / Ася Гумецька // Рідношкільник. – 2000. – Ч.44. – С.7-8.
117. Гурський Я. Ще раз про розмовно-граматичний підручник Юрія Джуравця / Я.Гурський // Сучасність. – 1976. – №9. – С.108-113.
118. Данилів Т. Куди йде наша громада у Великобританії / Т.Данилів. – Мюнхен, 1970. – 44 с.
119. Даюк С. Моя абетка / Стефанія Даюк. – Австралія, 1988. – 92 с.
120. Дейко М. Буквар. Із мовними вправами і словником / Марія Дейко. – Торонто – Канада, 1973. – 80 с.
121. Дейко М. Волошки. Читанка для другого року навчання та позашкільного читання / Марія Дейко. – Лондон: Видавництво Спілки Українських Учителів і Виховників у В.Британії (Секції СУБ-у), 1967. – 146 с.
122. Дейко М. Діялог і його ролі в педагогічному процесі / Марія Дейко // Рідна школа. – 1959. – Ч.7-8. – С.12-14.
123. Дейко М. Євпан-зілля. Читанка для четвертого або п'ятого року навчання / Марія Дейко. – Австралія – Англія: Видавництво «Рідна мова», 1970. – 208 с.
124. Дейко М. Про що тирса шелестіла. Читанка для 5-го року навчання / Марія Дейко. – Лондон, 1977. – 264 с.
125. Дейко М. Рідне слово. Перша читанка після букваря / Марія Дейко. – Австралія, Англія, 1969. – 116 с.
126. Дейко М. Рідний край. Читанка для третього року навчання / М.Дейко. – Австралія-Англія: Видавництво «Рідна мова», 1968. – 160 с.
127. Дейко М. Слово до вчителів / Марія Дейко // Євпан-зілля. Читанка для четвертого року навчання. – Лондон, 1967. – С.6-8.
128. Демиденко І. Думки з не виголошеної промови / І.Демиденко // Молода Україна. – 1969. – Ч.165. – С.5-7.
129. Дєполович Л.П. Буквар. Видання десяте / Л.П. Дєполович. – Торонто, Канада: Видавництво «Нові дні», 1965. – 100 с.
130. Дещо для дискусії / М.Л-а // Рідна школа. – Ч.2 (30). – 1959. – С.6-7.
131. Деякі практичні поради й методичні зауваження. / Св'їт Д. Збірник матеріалів для переказів. – Нью-Йорк, б/р. – 63 с.
132. Дзюбишина-Мельник Н. Поняття «Рідна мова» в контексті сучасних реалій / Н.Дзюбишина-Мельник // Мовознавство: Доповіді та повідомлення IV Міжнародного конгресу україністів. – К.: Пульсари, 2002. – С.155-158.
133. Дивись і кажи. Lookandtell // Генрика Мізь. – Чикаго, б/р. – 87 с.
134. Дідюк В. На народній ниві / В.Дідюк. – Торонто, 1985. – Т.2. – 265 с.
135. До української громади // Рідна школа. – 1989. – Ч.2. – С.4.
136. Добрий початок // Свобода. – 1944. – 14 жовтня.
137. Домазар С. Абетка – знаряддя мови / С.Домазар // Слово на сторожі. – 1977. – №14. – С.25-29.
138. Домашевський Л. Погляд молодого покоління на ролі української мови / Л.Домашевський // Відгукніться. – 1989. – Ч.9. – С.9-10.
139. Друга книжечка. Для другого року науки. 2-ге видання. – Вінніпег, Мантоба, б.р. – 75 с.
140. Друженко Р.С. Етнопедagogічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи / Р.С. Друженко: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2005. – 18 с.
141. Дуда Г. Оцінка системи рідних шкіл / Г.Дуда // Українці в канадському та американському суспільстві. – Джерзі Сіті, Н.Дж., 1976. – С.182-190.
142. Дусановська Х. Методика навчання української мови в 1-й класі / Христина Дусановська // Рідношкільник. – 1978. – Ч.2. – С.9-11.
143. Енциклопедичний довідник. – Сідней, 2001. – 672 с.
144. Євтух В.Б., Ковальчук О.О. Українські канадці / В.Б.Євтух, О.О.Ковальчук. – К.: Будівельник, – 1991. – 142 с.
145. Єнкала М. Двомовність і дійсність / Марта Єнкала // Конференція в справах шкільництва, освіти й виховання: Доповіді і дискусії. – Брандфорд, 1977. – 26 с.
146. Жарський Е. До 25-ліття СКВОРади / Едвард Жарський // Рідна школа. – 1992. – Ч.3. – С.19-21.
147. Жарський Е. Невже тільки вчитися? / Едвард Жарський // Рідна школа. – 1958. – Ч.5. – С.14.
148. Жарський Е. Перше тридцятиріччя Шкільної Ради 1953-1983 / Е.Жарський // П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському конгресовому комітеті Америки. – Нью-Йорк, 2003. – С. 46-52.
149. Жарський Е. Шкільна Рада УККА / Е. Жарський // Дванадцятий конгрес українців у ЗСА. – NewYork, 1976. – С.90-113.
150. Жила В. Крайній зразок української розмовної мови / Володимир Жила // Новий шлях. – Вінніпег. – 1960. – 18 березня.
151. Жлуктенко Ю. Мовні контакти: проблеми інтерлінгвістики / Ю.Жлуктенко. – К., 1966. – 136с.
152. Жлуктенко Ю.А. Українсько-англійські межязикові відносини в США і Канаді: Автореферат дис. ... доктора філолог. наук / Юрий Алексеевич Жлуктенко. – К., 1967. – 36 с.
153. Жлуктенко Ю.О. Українська мова на лінгвістичній карті Канади / Ю.О.Жлуктенко. – К.: Наук.думка, 1990. – 176 с.
154. Жлуктенко Ю.О. Українсько-англійські міжмовні відносини: Українська мова у США і Канаді / Ю.О.Жлуктенко. – К., 1964. – 168 с.
155. Завгородня Т.К., Піц І.І. Педагогічні ідеї та освітня діяльність Василя Луціва (1920-2005): Монографія / Т.К. Завгородня, І.І.Піц. – Івано-Франківськ: ЛІК. – 2009. – 240 с.
156. Задеснянський Р. Чи правильним шляхом? (Уваги з нагоди навчання української мови в наших школах) / Р.Задеснянський // Рідна школа. – 1958. – Ч.6. – С.14-18.

157. Заклинський Б. Ціль навчання рідної мови / Б.Заклинський // Життя і Школа – 1991. – Ч.3. – С.14-17.
158. Захраєвська Я. Проблеми української мови за межами України / Ярослава Захраєвська // Другий міжнародний конгрес українців. Львів, 22-28 серпня 1993р. – Мовознавство. – Львів, 1993. – С.143-146.
159. Залеський Т. Як практично плекати рідну мову? / Т. Залеський // Слово на сторожі. – 1965. – №2. – С.7-8.
160. Залеський Т. Не засмічуймо рідної мови / Т.Залеський // Слово на сторожі. – 1967. – №4. – С.23-24.
161. Зарубіжні українці. Довідник / С.Ю. Лазебник (кер. авт. кол.), О.О.Лещенко. Ю.І. Макар та ін. – К.: Україна, 1991. – 252 с.
162. Заставний Ф. Українська діаспора. Розселення українців у зарубіжних країнах / Ф.Заставний. – Львів: «Світ», 1991. – 119 с.
163. Застарілий погляд // Український Голос. – 1929. – 16 січня.
164. Заячук Ю. Вищі українознавчі інституції в Канаді / Ю.Заячук // Рідна школа. – 2003. – №1. – С.72-74.
165. Зберігаючи українську самобутність / В.Б.Євтух, Є.С. Камінський, О.О. Ковальчук, В.П.Трошинський. – К.: Інтел, 1992. – 100 с.
166. Зварич П. Передмова / П.Зварич. Помічник для малих школярів – Вінніпег, 1911. – С.2-3.
167. Звіт д-ра Р.Дражнєвського, голови Шкільної ради при УККА / Тринадцятий конгрес українців у ЗСА. – Філадельфія, 1989. – С.99-111.
168. Звіт Програмової комісії // Учителське слово. – 1957. – Ч.7. – С.8-9.
169. Звіт Української Центральної Шкільної Ради (УЦШР) Австралії (2003-2008 рр.) / Оріся Стефін / режим доступу osvita. Ukrainian world congress.org /Avsralija-shkola-zvit-2003-2008.
170. Зеленецький О. Боротьба за рідну мову й культуру / О. Зеленецький // Слово на сторожі. – 1988. – №25. – С.7-9.
171. Зеленецький О. Тривожні голоси. Українські письменники про долю нашої мови й культури / О. Зеленецький // Слово на сторожі. – 1987. – №24. – С.17-18.
172. Зелений З. Праця українських педагогів у Канаді (у 20-річчя ОУПН) / Зенон Зелений – Торонто, 1969. – 45 с.
173. Зельська І. Навчання мови під час гри / І.Зельська // Рідна школа. – 1988. – Ч.3. – С.31.
174. Зелик І.В. Два роки етнічних громад / І.В. Зелик // Життєвий досвід українців у Канаді: Рефлексії. – Вінніпег, 1994. – С. 228-232.
175. Зелик І. Українці в Сполучених Штатах Америки – між асиміляцією і традицією / І. Зелик // Сучасність. – 1985. – №1. – С.71-78.
176. Зимовець Г.В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови укр. діаспори): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Зимовець Галина Вікторівна – К., 1997. – 243 с.
177. Золота книга Школи українознавства ОУА «Самопоміч» у Нью-Йорку. 1949-1999. – Нью-Йорк, 1999. – 206 с.
178. Зошук С. Двомовність, але яка? / С.Зошук // Життя і Школа. – 1991. – Ч.1. – С.33-36.
179. І.Ш. Слово до батьків / І.Ш. // Нова початкова читанка для рідної школи. – Вінніпег, Манітоба, 1944. – 125 с.
180. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація / Василь Іванишин, Ярослав Радевич-Винницький. – Дрогобич, 1994. – 218 с.
181. Іванчук М. Піонерські поселення: українці в Канаді / Михайло Іванчук. – Вінніпег, Манітоба, 1986. – 336 с.
182. Іларіон (митрополит). Книга нашого буття на чужині. – Вінніпег, 1956. – 167 с.
183. Іларіон. Українська літературна мова. – Вінніпег, Канада, 1951. – 347 с.
184. Ільницький Р. Призначення українців в Америці / Роман Ільницький. – Нью-Йорк, 1965. – 127 с.
185. Ісаїв В. Суспільний стаж, процес асиміляції й етнічна ідентичність українців у Північній Америці / В. Ісаїв // Ukrainiansin American and Canadian Society. Джерсі Сіті, Нью Джерсі, 1976. – С.212-227.
186. Калин О. Мелодійність української мови / О.Калин // Учителське слово. – 1956. – Ч.7(8). – С.11-12.
187. Каплун В. Методичні рекомендації щодо навчання українців в українських школах Америки / Валентина Каплун // Рідна школа. – Ч.2 (152). – 2003р. – С.23.
188. Кардаш П. Українці в світі / П.Кардаш. – К.: Мельбурн: Фортуна, 1995. – 424 с.
189. Карпенко С. Проблеми та перспективи українського шкільництва за кордоном / Світлана Карпенко //Українознавство. – 2007. – С.329-332.
190. Катран В. Граматика української мови. Фонетика і морфологія / В.Катран. – Мангайм, 1946. – Ч.1. – 167 с.
191. Качор А. Мова серця і мова праці / А.Качор // Жіночий світ. – 1985. – Ч.4. – С.11-12.
192. Качор І. Перша кляса – це основа рідної школи / І.Качор // Український учитель в Канаді. – 1983. – Ч.3. – С.15-16.
193. Качор І. Хто повинен і може вчити в рідній школі / І.Качор // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч.4. – С.20-21.
194. Каширєвська І. Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою) / Ірина Каширєвська // Українознавство, 2006. – №4. – С.351-353.
195. Квіт З. Двомовне навчання – наш рятунок / Зіновій Квіт // Життя і школа. – 1980. – Ч.4. – С.19-21.
196. Килимник С. Історія українського шкільництва в Канаді / С. Килимник // Учителське слово. – 1956. – Ч. 10 (11). – С.3-10.
197. Кириак І. До справи української мови й правопису / Ілля Кириак // Український Голос. – 1935. – 15 травня.
198. Кисілевська-Ткач Л. Українська література у вищих клясах шкіл українознавства. Нарис методики навчання української літератури / Леся Кисілевська-Ткач. – Нью-Йорк: Видавництво Шкільної Ради, 1983. – Ч.1. – 95 с.
199. Кисілевський К. Вивчаймо українську мову. Підручник для розмов / К. Кисілевський. – Нью-Йорк: Вид. шк. ради, 1968. – 32 с.
200. Кисілевський К. Вивчаймо українську мову! Початковий підручник для пізнання правописних і мовних явищ / К. Кисілевський. – Нью-Йорк, 1962. – Ч.1. – 61 с.
201. Кисілевський К. Вивчаймо українську мову! Правописні й граматичні вправи для 4-го й 5-го років навчання української мови / К. Кисілевський. – Нью-Йорк, 1962. – 88 с.
202. Кисілевський К. Граматика української мови для школи й самонавчання / К.Кисілевський. – Нью-Йорк, 1955. – 52 с.
203. Кисілевський К. Методика навчання української мови й літератури / К.Кисілевський. – Нью-Йорк, 1959. – 92 с.
204. Кисілевський К. Слово рідне / К.Кисілевський. – Нью-Йорк, 1952. – 120с.
205. Кисілевський К. Слово рідне/ К.Кисілевський. – Нью-Йорк, 1965. – Ч.1. – 4-е видання. – 128 с.
206. Кисілевський К. Українська читанка для V року / К.Кисілевський. – Нью-Йорк, 1962. – 172 с.
207. Кисілевський К. Українська читанка для VI року навчання української мови / К.Кисілевський. – Нью-Йорк. – Філадельфія, 1958. – 208 с.
208. Кислиця Д. Граматика української мови // Дмитро Кислиця. – Торонто, Канада, 1961. – Ч.1. – 2-е видання. – 131 с.
209. Кислиця Д. Граматика української мови. Синтакса / Дмитро Кислиця. – Нью-Йорк: Видавництво Шкільної Ради, 1990. – Ч.ІІ. – 88 с.
210. Кислиця Д. Граматика української мови. Синтакса / Дмитро Кислиця. – Торонто, Канада: Видавництво «Нові дні», 1963. – Ч.ІІ. – 88 с.
211. Кислиця Д. Граматика української мови. Фонетика і морфологія / Дмитро Кислиця. – Торонто, Канада, 1977. – Ч.1. – 8-е видання. – 128 с.

212. Кислиця Д. Граматика української мови. Фонетика і морфологія / Дмитро Кислиця. – Нью-Йорк: Видавництво Шкільної Ради, 1995. – Ч.1. – 9 видання. – 128 с.
213. Кислиця Д. Можна краще навчати української мови / Д.Кислиця // Нові дні. – 1967. – Ч.9. – С.6-12.
214. Кислиця Д. П.К.Волиняк як автор підручників / Д.Кислиця // Волиняк П.Поговоримо відверто. – Торонто, 1975. – С.618-622.
215. Кислиця Д. Праця, гідна всебічної похвали / Д.Кислиця // Прометей. – 1960. – 24 березня.
216. Кізин І. Проблема мови та рідномовного навчання молодших школярів у полікультурному оточенні в українській діаспорі / Ірина Кізин // Рідне слово в етнокультурному вимірі. Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції / Упор. М.Федурко, В.Котович, Г.Філь. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – С.403-407.
217. Кіс Т.І. Проблеми збереження української національної субстанції (Доповідь на пленумі ЦУ СУМ, Нью Йорк, листопад, 1967) / Т.І. Кіс // Авангард. – Брюссель. – 1969. – №1. – С.53-58.
218. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність(від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму) / Роман Кісь. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
219. Ключковська І. Українська мова у світі: контекст сучасних реалій / Ірина Ключковська // Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, [8-9 листопада, 2012 року] / Національний університет «Львівська політехніка», Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С.3-16.
220. Коваленко Б. Українське шкільництво в Австралії / Божен Коваленко // Вісник СКВУ. – 1983. – №1. – С.18.
221. Ковалик О. Мова. 9 клас / О.Ковалик – Шкільна Рада: Торонто, 1990. – 39 с.
222. Ковалів П. Yar Slavutych: Conversational Ukrainian. Edmonton – Winnipeg. 1959. I – XVI, 1-368 pp. / П.Ковалів // Київ. – 1960. – Ч.1. – С.47-48.
223. Ковалів П. Безособові речення на –но, –то, їх значення та норми вживання / П.Ковалів. – Авсбург, 1947. – 16 с.
224. Ковалів П. До питання української двомовності / П.Ковалів // Слово на сторожі. – 1968. – №5. – С.3-7.
225. Ковалів П. Наголос в українській літературній мові / П.Ковалів. – Нью-Йорк, 1952 – 29 с.
226. Ковалів П. Українська мова / П. Ковалів. – Нью-Йорк, 1966. – 219 с.
227. Ковалів П. Українська мова та її становище серед інших слов'янських мов. – Вінніпег, 1954. – 48 с.
228. Ковалів П. Український правопис / П.Ковалів. – Н.Й., 1977. – 96 с.
229. Ковалів П.К. Чистота і правильність української літературної мови. Видання друге / П.К. Ковалів. – Вашингтон, 1962. – 35 с.
230. Коваль А.П. Культура української мови / А.П. Коваль // Слово на сторожі. 1965. – №2. – С.24-25.?
231. Когуська Н. Четверть століття на громадській ниві: 1926-1951 / Н.Когуська – Вінніпег, 1952. – 540 с.
232. Кодак І. Сямпозіум української мови в Саскатуні / І.Кодак // Тема. – 1989. – №2. – С.11-13.
233. Кожолянко Г. Українська мова в Канаді: історико-етнологічний огляд / Георгій Кожолянко // Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «...землякам моїм в Україні і не в Україні ...»: зб. Матеріалів четвертої Міжнародної науково-практичної конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). – Львів, 2013. – С.58-62.
234. Козловський Я. Мій буквар / Я.Козловський. – Торонто – Онтаріо – Канада, 1974. – 117 с.
235. Козловський Я. Наголос в іменниках на –ня і –ття / Яків Козловський. – Торонто, 1977. – 20 с.
236. Конкурс на Український Буквар для Рідних шкіл у Канаді // Український Голос. – 1940. – 27 березня.
237. Кононенко П.П. Феномен української мови. Генеза, проблеми, перспективи. Історична місія. [Текст]: 2-ге, доп. вид. / П.П. Кононенко, Т.П. Кононенко. – К.: «Наша культура і наука», 1999. – 167 с.
238. Конституція України. – К.: Преса України, 1996. – 80 с.
239. Концепція мовної освіти в Україні. Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sch28.at.ua/2011/January/29/Concept_L_education.pdf
240. Копач О. Історія курсів українознавства ім. Григорія Сковороди / О.Копач // Відгомін віків – Торонто, 1976. – С.116-20.
241. Копач О. Питання мови – лекуча проблема нового часу / О.Копач // Рідношкільник – 1997. – Ч.37. – С.24-25.
242. Копач О. Учитель та учні / Олександра Копач // Учительське слово. – 1956. – Ч.6. – С.7.
243. Копиленко В. Про успішне викладання української мови / Валентина Копиленко // Український учитель в Канаді – 1979. – Ч.1 – С.5-7.
244. Копуць О. Культурологічні передумови розширення ареалу української мови в західній діаспорі / Ольга Копуць // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. – Вип.742. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. – С.81-87.
245. Кошарич Д. Педшкола / Д. Кошарич // Новий обрій. Альманах. – Мельбурн, Австралія, 1993. – Ч.9. – С.585-586.
246. Кравченко О.В. Мова як визначальна ознака етнопонаціональної ідентичності сучасної української діаспори / О.В. Кравченко // Українознавство – К., 2011. – Т. XXVII. – С.421-426.
247. Кравчук П. Вони обрали Канаду: (перший період емігрування українців до Канади. 1891-1914) / П.Кравчук. – Торонто: Кобзар, 1991. – 291 с.
248. Крайовий центр українських шкільних рад КЦУРПШ. Проект програм навчання в рідних школах від 1 до 7 класу // Український учитель в Канаді. – 1981 – Ч.4. – С.23-37.
249. Кривошева О.С. Питання культури української мови в періодичних виданнях української діаспори США і Канади [Текст]: дис. ... канд. філол.наук:10.02.01. / Кривошева Ольга Станіславівна. – Харків, 1996. – 180 с.
250. Кубійович В., Маркусь В. Еміграція / В. Кубійович, В.Маркусь // Енциклопедія українознавства. Словникова частина. – Париж – Нью-Йорк, 1955. – Т.2. – С.629-637.
251. Кубійович В., Маркусь В. Українська еміграція / В. Кубійович, В.Маркусь // Енциклопедія українознавства. Словникова частина. – Париж – Нью-Йорк, 1980. – Т.9. – С.3354-3358.
252. Кузьменко С. Івасик і його абетка / С.Кузьменко. – Торонто – Нью-Йорк, 1974. – 46 с.
253. Кумка М. Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді / М.Кумка // Праці педагогічного товариства в Празі. – Прага, 1932. – Т.1. – С.60-71.
254. Курдидик А. Критичний розгляд шкільних читанок Матвійчука / Анатоль Курдидик // Свобода. – 1932. – 5 жовтня. – С.3.
255. Л-а М. Дещо для дискусії / М.Л-а // Рідна школа. – 1959. – Ч.2. – С.6-7.
256. Лабюк Н. Ступні й програми українських шкіл в Канаді / Н.Лабюк // Завдання українського шкільництва в Канаді. – Вінніпег, Манітоба, 1947. – С.27-31.
257. Лаврівський Л.М. Українська спільнота в Австралії: її майбутнє та відношення до України й Австралії / Л.М.Лаврівський // Українці в Австралії. Матеріали до історії поселення українців в Австралії. – Мельбурн – Австралія, 1966. – С.465-475
258. Ласенз Д. Система професійної підготовки вчителів у Канаді / Д.Ласенз // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №4. – С.163-168.
259. Лановик Б.Д., Траф'як М.В. та ін. Внесок української еміграції в розвиток національної та світової культури / Б.Д. Лановик, М.В. Траф'як та ін. – Тернопіль, 2000. – 409 с.

260. Лановик Б.Д., Траф'як М.В. та ін. Українська еміграція: від минувшини до сьогодення: навчальний посібник / Б.Д. Лановик, М.В. Траф'як та ін. – Тернопіль: «Чарівниця», 1999. – 512 с.
261. Левицька О. Сучасний стан українського шкільництва при УНО Канади та перспективи його розбудови / Оксана Левицька // Бористен. – 2011. – Ч.4. – С.16-18
262. Левицький О. Методика читання і писання в I класі рідної школи / О.Левицький // Життя і школа. – 1993. – Ч.2 (248). – С.35-39.
263. Лесів М. Родина й українська мова / Михайло Лесів // Рідна школа. – 1990. – Ч.3 (97). – С.10-13.
264. Лопушинський І. Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України: досвід, проблеми та перспективи. Монографія / Іван Лопушинський. – К., Херсон, 2006. – 456 с.
265. Лупул М. Початки канадської багатокультурності / Манолій Лупул // Наша спадщина. – Едмонтон-Альберта, 1979. – С.214-217.
266. Луців В. Важливість збагачення дитячого словника / В.Луців // Життя і Школа. – 1993. – Ч.4. – С.37.
267. Луців В. Двомовність у школі і дома / Василь Луців // Учительське Слово. – 1956. – Ч.7. – С.6-7.
268. Луців В. Двомовність у школі і вдома / В.Луців // Життя і школа. – 1989. – №5 (233). – С.31-35.
269. Луців В. Навчання в лучених клясах / Василь Луців // Слово педагога. – Стейт коледж, 1971. – С.19-21.
270. Луців В. Практичне переведення лекції в школі / В.Луців // Життя і школа. – 1962. – Ч.6. – С.27-28.
271. Луців В. Фази дитинства / В.Луців // Життя і школа. – 1993. – Ч.5. – С.27-30.
272. Луців Л. Нові видання / Л.Луців // Свобода. – 1952. – 2 листопада. – С.7.
273. Луців Ф. Причини мовного винародовлення українців в Америці / Федір Луців // Рідна мова. – 1936. – Ч.5. – С.203-210.
274. Луців Ф. Українська мова в Америці / Федір Луців // Рідна мова. – 1933. – Ч.8. – С.275-278.
275. Макар В. Соціально-політична інтеграція українців у поліетнічне суспільство Канади / Віталій Макар. – Чернівці: Прут, 2006. – 284с.
276. Макаручук С.А. Етнічна історія України. Навчальний посібник / С.А.Макаручук. – К.: Знання. – 2008. – 471 с.
277. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького; Редкол.: Ю.І. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра; Генеза, 1996. – 942 с.
278. Мандрика М.І. Українці Канади й рідна мова / М.І. Мандрика // Слово на сторожі, 1964. – №1. – С.3.
279. Мандюкова Я. Початковий розвиток дитячої мови / Я. Мандюкова // Життя і школа. – 1993. – №2. – С.30.
280. Маркусь В. Українська спільнота в ширшому американському суспільстві. Проблеми і спостереження / В.Маркусь // Українці в американському та канадському суспільствах: Соціологічний збірник. – Джерсі Сіті, Нью Джерсі, 1976. – С.258-277.
281. Маркусь В. Чому діаспора: спроба ідентифікації поняття / В.Маркусь // Українська діаспора. – 1992. – Ч.1. – С.8-12.
282. Маркусь В. Шкільництво на Україні / Енциклопедія українознавства. Словникова частина / За заг. ред. В. Кубійовича – Л., 2000. – Т.10. – С.387.
283. Марунчак М. Історія українців Канади / М.Марунчак. – Вінніпег, 1968. – Т.1. – 467 с.
284. Марунчак М. Історія українців Канади / Михайло Марунчак. – Вінніпег, 1974. – Т.2. – 512 с.
285. Марунчак М. Студії до історії українців Канади / М.Марунчак. – Вінніпег, 1966-1967. – Т.2. – Ч.1. – 546 с.
286. Марунчак М. Студії до історії українців Канади / М.Марунчак – Вінніпег, 1966-1967. – Т.3. – 284 с.
287. Марунчак М. Студії до історії українців Канади / М.Марунчак – Вінніпег, 1973-1980. – Т.5. – 300 с.
288. Марунчак М. Читальні й просвітні організації в піонерській добі та їхнє націотворче значення / М.Марунчак // Життєвий досвід українців у Канаді: Рефлексії. – Вінніпег, 1994. – С.93-114.
289. Марушкевич А.А. Актуальні проблеми науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка [Текст] : цикл лекцій : навч. посібник / А. А. Марушкевич, Київський Національний університет ім. Т. Г. Шевченка. – К. : АСМІ, 2005. – 312 с.
290. Марушкевич А.А. Невтомний працівник українського ренесансу Іван Огієнко [Текст] : педагогічний аспект / А.А. Марушкевич; МО України, КНУ ім. Т. Шевченка. – К. : Четверта хвиля. 1996. – 127 с.
291. Марушкевич А.А. Просвітницька діяльність і педагогічні погляди І.Огієнка // А.А. Марушкевич. – К., 1995. – 161 с.
292. Марченко М. «Буквар» Марії Дейко / М.Марченко // Свобода. – 1970. – 11 вересня.
293. Марченко Н. Очищуємо мову / Ніна Марченко // Життя і школа. – 1964. – Ч. 3-4. – С.7-8.
294. Масенко Л.Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір / Лариса Масенко – К.: Вид. Дім «КМ Академія», 2004. – 163 с.
295. Матвійчук М. Друга книжечка для другого року науки / Микола Матвійчук. – Канада, б/р. – 127 с.
296. Матвійчук М. Третя книжечка для третьої класи / Микола Матвійчук. – Канада, б/р. – 160 с.
297. Матвійчук М. Четверта книжечка. Українська читанка для четвертої класи / Микола Матвійчук. – Львів, 1931. – 200 с.
298. Мельник К. Від інформаційного референта СКВОР / Кость Мельник // Вісник СКВУ. – 1977. – №1. – С.2-5.
299. Мельник О., Піп Н. Буквар /Орися Мельник, Надія Піп. – Вінніпег, Манітобі, б.р. – 69 с.
300. Мельник О., Піп Н. Навколо нас / Орися Мельник, Надія Піп. – Вінніпег – Манітоба, 1967. – 40 с.
301. Методична граматики української мови / укл. В.Коцовський, І.Огоповський. – Вінніпег, б/р. – 98 с.
302. Мигаль Б. Канадський перепис населення із 1981 року / Борис Мигаль // Нові дні. – 1982. – Ч.9. – С.9-11.
303. Мигаль Б. Канадський перепис населення із 1981 року / Борис Мигаль // Нові дні. – 1984. – №2. – С.22-23.
304. Мигаль Г. Рідна Школа Товариства «Просвіта» / Г. Мигаль // Золотий ювілей: 50-річчя Товариства «Просвіта» – Вінніпег, 1956. – С.38-43; С. 40-42. Цукерник О. Рідна Школа Товариства «Просвіта» в Порт-Артурі / О.Цукерник // Золоті ворота. – Вінніпег, 1960. – с.93-101; С. 96-97
305. Мирний П. Рідна мова / Панас Мирний // Учительське Слово. – 1956. – Ч.7. – С.16.
306. Мирнолюбний П. Українська мова. Письмові й граматичні вправи для початкових клас української школи / Мирнолюбний П. – Торонто, 1952. – 92 с.
307. Митрополит Іларіон (д-р Огієнко). Рятуймо нашу еміграцію від мовного винародовлення // Слово на сторожі. – 1967. – №4. – С.3-5.
308. Митрополит Іларіон. Бережимо все своє рідне! – Вінніпег, 1947. – 30 с.
309. Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережимо все своє рідне! Ідеологічно-історичні нариси. – Вінніпег: Віра і культура, 1956. – 168 с.
310. Михайленко Т. Роль українського шкільництва в Канаді у збереженні етнокультурної спадщини / Т.Михайленко // Рідна школа. – 2000. – №10. – С.70-72.
311. Місько Х. Шукай – вивчай! / Христя Місько – Мельборн, Австралія: вид-во «Наш фронт» 1982. – 72 с.

312. Мовна діяльність. Додаткові вправи для 2-8 класів. – Саскачеван, 1991. – 43 с.
313. Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації / За ред. Юліани Бестер-Дільтер. – Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 363 с.
314. Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом. – К.: ІПЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2008. – 398 с.
315. Мокрій Ю. Мово рідна, слово рідне... / Ю.Мокрій // Життя і Школа. – 1988. – Ч.3 – С.11-13.
316. Мусієнко Н. Українознавчі школи в США: архаїка чи актуальність? / Н. Мусієнко // Рідна школа. – 2000. – №5. – С.73-74.
317. Мусієнко Н. Українське шкільництво в США: досвід самоорганізації / Наталія Мусієнко // Рідна школа. – 2004. – №4. – С.69-71.
318. Нагачевська З.І. Українська школа і педагогічна думка за межами України (кінець XIX – XX ст.) / З.І.Нагачевська. – Івано-Франківськ, 1997. – 69 с.
319. Нагорна Л. Політична мова і мовна політика. Діапазон можливостей політичної лінгвістики / Лариса Нагорна. – К., 2005. – 312 с.
320. Найголовніші правила українського правопису. Нове видання. – Нью Йорк, ЗДА, 1965. – 16 с.
321. Наріжний С. Українська еміграція. – Прага, 1942. – Ч.1. – 327 с.
322. Нечепоренко Л. Успішний прийом застосування наочности / Л.Нечепоренко // Учительське слово. – 1965. – Ч.3-4. – С.1-4.
323. Нова початкова читанка для рідної школи / укл. Elias Shklanka, M.A., Вінніпег, 1944. – 125 с.
324. Нова початкова читанка для рідної школи / укл. Elias Shklanka, M.A., Нью Йорк, 1962. – 126 с.
325. О.Р. Перша граматика української мови по-англійськи / О.Р. // Свобода. – 1944. – 24 травня.
326. Овчаренко М. Золоті ворота. Читанка для VII і VIII року навчання української мови. – Четверте поправлене видання / Марія Овчаренко. – Нью-Йорк: Вид-во шк. ради, 1986. – 256 с.
327. Огієнко І. Без спільної літературної мови нема нації! / Іван Огієнко // Рідна мова. – 1935. – Ч.9. – С.384-392.
328. Огієнко І. Високодостойний пане Навчителю! / Іван Огієнко // Ukrainian Grammar. By Elias Shklanka. – Winnipeg, Manitoba, 1944. – С.VII.
329. Огієнко І. Десять рідномовних заповідей для емігранта / Іван Огієнко // Життя і школа. – 1991. – Ч.3. – С.13. 11.
330. Огієнко І. Історія української літературної мови / Іван Огієнко. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
331. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / Іван Огієнко. – Жовква, 1936. – 72 с.
332. Огієнко І. Рідна мова в українській школі / Іван Огієнко. – К.: Вид-во Є.Черепівського, 1917. – 32 с.
333. Огієнко І. Рідна мова в школі. Нариси й замітки / Іван Огієнко. – Рідна мова. – 1936. – Ч.12 (48). – С.529-538.
334. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.
335. Одарченко П. Українська мова в Америці / П. Одарченко. – Торонто: Нові дні, 1990. – 94 с.
336. Онкович А.Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики / Онкович Артем Дмитрович: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН; Інститут вищої освіти. – К., 2004. – 186 с.
337. О.Р. Перша граматика української мови по англійськи / О.Р. // Свобода. – 1944. – 24 травня.
338. Основні напрями наукових досліджень з педагогіки і психології України // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – №1. – С.5-33.
339. Остапчук Є. Наше «Я» у світі / Є.Остапчук // Жіночий світ. – 1993. – Ч.4. – С.7.
340. Паладій Я. Абетка з історії України / Ярослав Паладій. – Нью-Йорк: Наукове товариство ім.Шевченка, 1973. – 80 с.
341. Паламар Л. М. Лінгводидактичні засади викладання української мови в діаспорі / Л.М. Паламар // Збірник наукових праць науково-дослідного інституту українознавства. – К., 2005. – С.162-168.
342. Панейко О. Вступні відомості / Олександр Панейко. Граматика української мови. – Авсбург, 1949. – 238 с.
343. Педагог. Вправи з розвитку мовлення і логічного мислення / Педагог // Життя і школа. – 1962. – Ч. 4-6. – С.24-26.
344. Педагог. Педагогічні вимоги до наших читанок // Життя і школа, 1991. – Ч.1 – С.31-33.
345. Педагогічний журнал і шкільні підручники // Рідна школа. – 1957. – Ч.1. – С. 9-11.
346. Пеленський Е.Ю. Українська читанка для III року / Е.Ю.Пеленський. – Нью-Йорк, 1962. – 128 с.
347. Пеленський Е.Ю. Українська читанка для IV року / Е.Ю.Пеленський. – Нью-Йорк, 1962. – 152 с.
348. Пелех У. Співпраця з батьками / Уляна Пелех // Промінь. – 1988. – №6. – С.7-8.
349. Перед брамою. Нарис інституту Св. Володимира в Торонто. – Торонто, 1969. – 127 с.
350. Перша граматика української мови по англійськи // Свобода. – 1944. – 24 травня.
351. Перший Все-Канадський Конгрес Українців Канади. – 22-24.06.1943р. – Вінніпег, 1943. – 216 с.
352. Перші кроки. Книжка вправ для вивчення абетки й слів. – Нью Йорк, 1990. – 116 с.
353. Петрів І. Активізація учня / Івалпа Петрів // Учительське слово. – 1956. – Ч.6 (7). – С.4-6.
354. Петрів І. Вишкіл рідношкільного вчителства та освітніх працівників / І.Петрів // Учительське слово. – 1956. – Ч.8(9) – С.3-6.
355. Петрів І. Засоби педагогічного поступування / Іванна Петрів // Учительське слово. – 1962. – Ч.3. – С.20-23.
356. Петрів І. Лекції зв'язані одним осередком зацікавлення? / Іванна Петрів // Учительське слово. – 1957. – Ч.5(15). – С.7-10.
357. Підгірянкa М. М.Матвійчук: перша книжечка, український повістковий буквар / Марійка Підгірянкa // Свобода. – 1938. – 18 жовтня.
358. Плани і програми // Рідна школа. – 1968. – Ч.4. – С.4-12.
359. Погрібний А. Світовий мовний досвід та українські реалії / Анатолій Погрібний. – К.: «Медобори», 2002. – 71с.
360. Покальчук Ю. Українська мова й шкільництво у Великобританії / Ю.Покальчук // Слово і час. – 1996. – №11-12. – С.72.
361. Покальчук Ю. Українці у Великій Британії / Юрій Покальчук. – Львів: Кальварія, 1999. – 144 с.
362. Полтава Л. Абетка веселенька для дорослих і маленьких /Л. Полтава. – Брюссель – Лондон – Мюнхен – Нью-Йорк – Торонто, 1969. – 35 с.
363. Полтава Л. Справжнє «Євшан-зілля» / Леонід Полтава // Свобода. – 1968. – 24 травня.
364. Полтава Л.Український Народний Союз для дітей та молоді / Л.Полтава // Українська заморська твердиня: Ювілейний альманах у 75-річчя Українського народного Союзу. 1894-1969. – Джерзі Сіті -- Нью-Йорк: Свобода, 1969. – С.108-116.
365. Помагайба В. Основи початкової науки української мови / В.Помагайба // Учительське слово. – 1964. – Ч.1-2. – С.1-3.
366. Помічник для малих школярів. До вжитку в початковій шкільній науці в Альберті і Саскачевані. – Вінніпег, 1911. – 64 с.
367. Пономаревський С.Б. Тенденції розвитку українського шкільництва в Росії (1917-2010): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Станіслав Борисович Пономаревський. -- К., 2013. – 440 с.
368. Попіль Н. Праця над розвитком мови в Рідних Школах / Надія Попіль // Життя і школа. – 1963. – Ч.12. – С.8-14.

369. Потебня О. О націоналізмі. Мисль і язык. Изд.3 / О. Потебня. – Харків, 1913. – 284 с.
370. Про методику викладання української мови в початковій школі // Учительське слово. – 1963. – Ч.5. – С.4-5.
371. Про методику викладання української мови в початковій школі. Методика читання // Учительське слово. – 1963. – Ч.6. – С.1-4.
372. Про працю шкільної ради // XVI Конгрес українців Америки. 16-18 жовтня 1992р. – Іст Ганновер, Н.Дж., 1992. – С.79-89.
373. Про успішне викладання української мови // Життя і школа. – 1993. – №2 (248). – С.7-10.
374. Проблеми вивчення української діаспори в установах АН України. Постанова Президії Академії Наук України //Українська діаспора. – 1993. – №5. – С.11-113.
375. Програма навчання в рідних школах українознавства для VII-XI клас // Український учитель в Канаді. – 1983. – Ч.5. – С. 10-13.
376. Програма навчання української мови // Рідна школа. – 1969. – Ч.2. – С.4.
377. Програми навчання для українських шкіл в Австралії. – Мельборн, 1981. – 108 с.
378. Програми навчання і виховання. – Нью-Йорк – Філадельфія: Видання шкільної Ради. 1960. – 95 с.
379. Проект опрацювання нових підручників для українських «рідних шкіл» у Канаді. // Учительське слово. – 1956. – Ч.6 (7). – С.5-6.
380. Проект програм навчання в «Рідних Школах» від 1 до 7 класи – Торонто-Вінніпег-Нью-Йорк-Чикаго, 1970. – 30 с.
381. Проект програм навчання в школах українознавства // Рідна школа. – 1981. – Ч.2. – С.2-43.
382. Проект програм навчання і виховання для клас від VII – XI Рідних Шкіл // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч.1. – С.7-26.
383. Проект програми навчання в рідних школах. // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч.4. – С.23-31.
384. Проект програми навчання і виховання для клас від VII – XI Рідних Шкіл // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч.1–С.7-15.
385. Прокоп Д. Українці в Західній Канаді. До історії їхнього поселення та постулу / Д.Прокоп. – Едмонтон – Вінніпег, 1983. – 384 с.
386. Пропам'ятна книга Українського Народного Дому у Вінніпегу. – Вінніпег, 1949. – 863 с.
387. Прохорчик М.В. Діяльність Шкільної Ради при УККА (США) з організації навчального процесу в українознавчих школах / М.В. Прохорчик. Кримсько татарская межвузовская электронная библиотека – Культура народов Причорноморья. Том 30. – доступ до інтернет ресурсу http://elib.crimea.edu/index.php?option=com_content&task=view&id=50.
388. Радзикович В., Кисілевський К. Промені Читанка з українознавства для 5-ї й 6-ї класи / В.Радзикович, К.Кисілевський – Нью-Йорк, 1955. – 231с.
389. Радчук В. Українська мова в колі інших на зорі третього тисячоліття: перспектива розвитку / В.Радчук // Мовні конфлікти і гармонізація суспільства: Матеріали наукової конференції: 28-29 травня 2001року. – К., 2002. – С.150-161
390. Ревіляк М. Українське шкільництво у Великобританії / М. Ревіляк // Доповідь на Конгресі КОУТЦУ в Брюсселі. – Лондон, 1965. – 15 с.
391. Римаренко Ю. Мала енциклопедія етнотерапевтичного мовознавства / Ю.Римаренко. – К.: Довіра, Генеза. – 1996. – 942 с.
392. Ричок Р.На мовному розпутті / Роман Ричок // Свобода. – 2005. – 7 жовтня.
393. Рідна школа. Програми навчання і виховання. – Торонто, 1952. – 61с.
394. Рідна школа. Українська читанка для III – IVкласи. – Вінніпег, Манітоба, 1926. – 197 с.
395. Рік 1989 – Рік української мови. Звернення президії секретаріату СКВУ // Рідна школа. – 1989. – Ч.2. – С.3-4.

396. Роговик У.Д. Методи зацікавлення учнів / У.Д.Роговик // Учительське слово. – 1967. – №1-2 (107-108). – С.13-15.
397. Розвиток мови – методичні поради // Рідношкільник. – 1978. – Ч.1. – С.2-5.
398. Романенчук Б. Українська мова. Граматичні й правописні вправи для другого року навчання / Б.Романенчук. – Нью-Йорк. – 1952. – Ч.1. – 52 с.
399. Романенчук Б. Українська мова. Граматичні й правописні вправи для 3-го року навчання української мови / Б.Романенчук. – Нью-Йорк – Філадельфія, 1953 – Ч.П. – 95 с.
400. Романенчук Б. Українська мова. Граматичні й правописні вправи. Підручник для першого і другого року навчання української мови: 2-ге змінене і поширене видання / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1961. – 98 с.
401. Романенчук Б. Українська читанка для II року / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1956. – 120 с.
402. Романенчук Б. Українська читанка для II року навчання української мови / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1960. – 184 с.
403. Романенчук Б. Українська читанка для III року навчання української мови / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1955. – 135 с.
404. Романенчук Б. Українська читанка для III року навчання української мови / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1962. – 135 с.
405. Романенчук Б. Українська читанка для IV року / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1956. – 151 с.
406. Романенчук Б. Українська читанка для IV року навчання української мови / Б.Романенчук. – Нью-Йорк, 1963. – 151 с.
407. Романець М. Багатомовна й багатокультурна Канада / М. Романець // Слово на сторожі. – №8. – С.22-23.
408. Романюк С. Василь Сімович про роль рідної мови у формуванні особистості / Світлана Романюк // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XXXIX / За заг. ред. проф. В.І.Ситченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2008. – С.197-201.
409. Романюк С. Вплив мовної політики країн проживання на рідномовну освіту діаспорних українців / Світлана Романюк // Збірник наукових праць Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії. – Т. XXVII. – К., 2011. – С.427-430.
410. Романюк С. Вплив родинного середовища на формування мовної свідомості українців у діаспорі / Світлана Романюк // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX-XXI ст.). –Т.4. – Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX-XXI ст.). Збірник наукових праць / За ред. Д. Герцока і І. Мицишин. – Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2014. – С.362-375.
411. Романюк С. Деякі аспекти організації вищої освіти у США / С.Романюк, І. Руснак // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. – Вип. 186. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 152-162.
412. Романюк С. Дидактичне забезпечення вивчення рідної мови в українських школах Бразилії / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць – Вип. 211. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 135 – 141.
413. Романюк С. Дидактичне забезпечення вивчення української мови в шкільництві Австралії / Світлана Романюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Котлобинського. – Серія: педагогіка і психологія. – Вип. 12. – Вінниця, 2005. – С.111-114
414. Романюк С. Дидактичне забезпечення навчання рідної мови у школах українознавства Великобританії / Світлана Романюк // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка, 2007. – Випуск XV-XVI. Частина 2. – Івано-Франківськ – Горлівка, 2007. – С.223-231.

415. Романюк С. Дидактичне забезпечення навчання української мови в системі державного шкільництва Канади / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 600. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2012. – С.138-148.
416. Романюк С. Дидактичне забезпечення навчання української мови в системі рідномовного шкільництва зарубіжних українців / Світлана Романюк // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. 2011. Вип. XXXIX. – Івано-Франківськ, 2011. – С.7-12.
417. Романюк С. Діяльність СКВОРИ як фактор розвитку українського шкільництва в діаспорі / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. № 143. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2002. – С.156-165.
418. Романюк С. Діяльність українських громадських організацій у розбудові рідномовної освіти українців у західній діаспорі / Світлана Романюк // Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність: Наук. альм. Ч. 6 / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Скорський. Львів: вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. – С.154-167.
419. Романюк С. Діяльність шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки в розбудові українського шкільництва у США / Світлана Романюк // Розвиток української та польської освіти педагогічної думки (XIX – XXI ст.): збірник наукових праць. – Том 2. – Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва / за ред. Д. Герцюка і А. Гаратик. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С.209-219.
420. Романюк С. Діяльність шкільної Ради УККА в розбудові українського шкільництва в США / Світлана Романюк // Матеріали II українсько-польських історико-педагогічних читань «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX-XXI ст.): тематичне засідання «Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва (4-5 листопада 2011)». – Львів, 2011.
421. Романюк С. Еволюція дидактичного забезпечення рідномовної освіти українців у Канаді і США / Svetlana Z. Romaniuk // Освітнологічний дискурс: електронне фахове видання / Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2014, №3 (7). – С.179-190. Режим доступу: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/10#_VGxppjSsV3u.
422. Романюк С. Еволюція засад підручникотворення для рідномовної освіти зарубіжних українців / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 642. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2013. – С.156-166.
423. Романюк С. Еволюція змісту навчання української мови в системі національної освіти зарубіжних українців / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Випуск 176. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 139-146.
424. Романюк С. Еволюція підходів до формування концепції навчання української мови в діаспорі / Світлана Романюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Серія: педагогіка і психологія. – Вип. 22. – Вінниця, 2008. – С.317-326.
425. Романюк С. Еміграція як основний чинник поширення української мови в західному світі / Світлана Романюк // Матеріали другої міжнародної наукової конференції «Українська діаспора: історичні пошуки, еміграційні явища, культурно-мистецькі набутки, функціонування наукових установ»: тези доповідей. – 21-24 червня. – м. Ніжин. – 2006. // Український вимір. – Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Випуск 5. – Книга 2. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – С.204-208.
426. Романюк С. Етнічна свідомість як провідний чинник формування мовної свідомості зарубіжних українців / Світлана Романюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – Ч. II. – №5 (168) березень, 2009. – С.103-113.
427. Романюк С. Етнокультурний компонент у змісті підручників для українського шкільництва у західній діаспорі / Світлана Романюк // Гірська школа українських Карпат. – Івано-Франківськ, 2013. – №10. – С.90-97.
428. Романюк С. Зародження українського шкільництва в Австралії / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць – Випуск 122. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2001. – С.127-130.
429. Романюк С. Ідеї рідномовної освіти закордонних українців у педагогічній спадщині Івана Огієнка / Романюк С. // Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Духовні витоки Поділля: митці в історії краю». – Хмельницький, 13 березня 2014 р. – Хмельницький, 2014. – С.180-182.
430. Романюк С. Ідеї В.О. Сухомлинського в педагогічній творчості зарубіжних українців / Руснак І., Романюк С. // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Випуск 175. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 33-38.
431. Романюк С. Інноваційні засади навчання української мови в діаспорі / Світлана Романюк // Матеріали науково-методичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі». – 20-21 лютого. – Дніпродзержинськ, 2013. – С.31-34.
432. Романюк С. Інноваційні підходи до навчання рідної мови зарубіжних українців в умовах білінгвізму / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 345. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 115-126.
433. Романюк С. Лінгводидактичні засади навчання української мови в діаспорі / Світлана Романюк // Рідна школа. – 2013. – Ч.3 (166). – С.13-16.
434. Романюк С. Лінгводидактичні засади рідномовної освіти зарубіжних українців у педагогічній спадщині С. Русової / Світлана Романюк // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 21. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С.51-60.
435. Романюк С. Мовна політика США та Канади і розвиток рідної мови української діаспори / Світлана Романюк // Рідна мова. Освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі, м. Валч, Польща, 2014. – №21. – С.68-72.
436. Романюк С. Мовна політика уряду США щодо освіти національних меншин / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 530. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2010. – С.137-148.
437. Романюк С. Організаційно-дидактичні засади діяльності українських вчителів у Канаді / Світлана Романюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип. I (11). – К.: НПУ, 2004. – С.111-118.
438. Романюк С. Особливості вивчення української мови в системі державного шкільництва Канади / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 208. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 168 – 177.
439. Романюк С. Особливості здійснення державної мовної політики в Україні в сучасних умовах / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 594. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. – С.135-144.
440. Романюк С. Особливості навчання рідної мови у першому класі українського

- шкільництва в Канаді / Світлана Романюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – №3. – С.146-150.
441. Романюк С. Особливості підготовки спеціалістів з українознавчих дисциплін в університетах Канади / Світлана Романюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип.3 (13). – К., 2005. – С.85-94.
442. Романюк С. Особливості підготовки у США учителів іншомовної освіти молодших школярів / Світлана Романюк // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах гуманізації вищої освіти. – Хмельницький, 26 лютого 2014р. – Хмельницький, 2014. – С.87-89.
443. Романюк С. Особливості розвитку національної освіти зарубіжних українців у ХХ ст. / Світлана Романюк // Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації українців: Соціально-гуманітарні науки. – Чернівці Рута, 2004. – С.227-232.
444. Романюк С. Особливості функціонування рідної мови діаспорних українців у поліетнічному середовищі [Електронний ресурс] / Світлана Захарівна Романюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / голов. ред. Райко В.В. – 2013. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_25.pdf.
445. Романюк С. Педагогічна преса української діаспори як джерело дослідження розвитку педагогічної думки й національної освіти закордонних українців / І.С.Руснак, Г.П.Бигар, С.З.Романюк // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С.610-616.
446. Романюк С. Підготовка педагогічних кадрів для системи двомовної освіти в Канаді / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. №127 Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2001. – С.143-149.
447. Романюк С. Підготовка педагогічних кадрів для українського шкільництва в Канаді (поч. ХХ ст.) / Світлана Романюк // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: 1-2 квітня 2004 р. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – С.60-62.
448. Романюк С. Проблеми мовної освіти зарубіжних українців у педагогічній спадщині А.Горохович / Світлана Романюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Теорія і практика навчання і виховання. Випуск 6 (16). – К., 2007. – С.75-79.
449. Романюк С. Проблема мовної освіти у педагогічній спадщині Ю.Федьковича та Івана Огієнка / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 222. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2004. – С. 55 – 65.
450. Романюк С. Розвиток методики навчання української мови в західній діаспорі / Світлана Романюк // Друга Міжнародна науково-практична конференція «Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті. Українська діаспора у світовій цивілізації»: тези доповідей. – 18-20 червня 2008. – Львів. – С.231-233.
451. Романюк С. Розвиток підручникотворення для українського шкільництва в Канаді / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип.601. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2012. – С.143-153.
452. Романюк С. Розвиток рідномовної освіти українців у Великобританії / С.З. Романюк // Матеріали Другого Міжнародного конгресу «Українська освіта у світовому часопросторі» (м. Київ, 25-27 жовтня 1007р.). – К.: Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. – Кн.1. – С.444-445.
453. Романюк С. Роль сім'ї у формуванні культури мовлення українців у діаспорі / С.З. Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 498-499. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – С.154-158.
454. Романюк С. Роль українського шкільництва у розвитку рідномовної освіти в діаспорі / Світлана Романюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Серія: педагогіка і психологія. – Вип.18. – Вінниця, 2006. – С.201-206.
455. Романюк С. Система роботи на початковому етапі навчання української мови в діаспорі в умовах білінгвізму / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 296. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 54-66.
456. Романюк С. Соціокультурні передумови зародження українського шкільництва в Австралії / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип.№128. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2001. – С.163-18.
457. Романюк С. З. Специфіка підготовки двомовних учителів у Канаді / С.З.Романюк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.6. – Ч.1. – Вінниця, 2002. – С.182-184.
458. Романюк С. Сучасні підходи до мовної освіти в полікультурному соціумі / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип. 491. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2009. – С.143-151.
459. Романюк С. Сучасні тенденції розвитку рідномовної освіти закордонних українців / Світлана Романюк // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2014. – Вип.17. – С.141-148.
460. Романюк С. Сучасні технології навчання рідної мови в поліетнічному середовищі / Світлана Романюк // Gdanska wyzsza szkola humanistyczna Edukacja Przed szkolnai wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawcow nowego wieku / redakcja naukowa Eugeniusz Bielicki Mieczyslaw Ciosek. – Torun, 2012. – С. 138-153.
461. Романюк С. Тенденції розвитку рідномовної освіти українців Великобританії на рубежі століть / Світлана Романюк // Четверта Міжнародна науково-практична конференція «Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «...земляком моім в Україні і не в Україні ...» (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). – 23-24 серпня 2013 року – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – С.96-100.
462. Романюк С. Теоретико-методологічні засади і джерельна база дослідження теорії і практики навчання української мови у західній діаспорі / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип. 735. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. – С.147-155.
463. Романюк С. З. Українська педагогічна преса Канади і рідномовне шкільництво в діаспорі: Навчальний посібник / Г.П.Бигар, С.З.Романюк, Руснак І.С. – Чернівці: Митець, 2006. – 296 с.
464. Романюк С. Українське шкільництво в Канаді / Іван Руснак, Світлана Романюк. – Снятин: «Прут-Принт», 2002. – 352с.
465. Романюк С. З. Українсько-канадські педагоги про мотивацію навчання української мови в діаспорі / С.З. Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип.517. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2010. – С.131-142.
466. Романюк С. Умовля функціонування українського язика в поліетнічеськой среде в диаспоре / Светлана Романюк // Современный научный вестник. – №20 (216). – Серия: Филологические науки. – Белгород, 2014. – С.74-83.
467. Романюк С. Учебные ресурсы для изучения украинского языка в западной диаспоре / Светлана Романюк // Уральский научный вестник. – №6 (85) – Педагогические науки. Психология и социология. – Уралск, 2014. – С.39-51.
468. Романюк С. Формування мовної компетенції майбутніх вчителів українських шкіл у західній діаспорі / Світлана Романюк // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип.572. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. – С.157-168.

469. Романюк С. Формування мовної свідомості українців у діаспорі / Світлана Романюк // *Український вимір*. – Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Випуск 4. – Книга 2. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С.68-79.
470. Романюк С. Формування педагогічних кадрів для українського шкільництва в діаспорі у системі університетської освіти англomовних країн / Світлана Романюк // *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х томах. Т.3 Педагогічна думка, освіта, персоналій. теоретичний, історичний, компаративістський підходи: Зб. наук. пр. / За ред. М.Євтуха, Д.Герцока, К.Шмида*. – Львів, 2013. – С.207-215.
471. Романюк С. Формування рідномовного ареалу українців у Західному світі / Світлана Романюк // *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Вип. XL. Ч.3. – Івано-Франківськ, 2011. – С.168-175.
472. Романюк С. Формування рідномовного середовища в західній українській діаспорі / Світлана Романюк // *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць*. – Вип. 308. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 107-120.
473. Романюк С. Формування рідномовної особистості в умовах українського зарубіжжя / Світлана Романюк // *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*. Вип. XLIX. У двох частинах. – Івано-Франківськ, 2013. – С.254-259.
474. Романюк С. Шкільна освіта як основний чинник збереження української мови в діаспорі / Світлана Романюк // *Матеріали першої міжнародної наукової конференції «Діаспора як чинник утвердження держави України у міжнародній спільноті»: тези доповідей*. – 8-10 березня. М.Львів. – 2006. – С.279-280.
475. Романюк С. Шляхи реалізації рідномовних обов'язків в українській діаспорі / Світлана Романюк // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського*. – Серія: педагогіка і психологія. – Вип.13. – Вінниця, 2005. – С.161-165.
476. Романюк С. Яр Славутич про особливості навчання української мови в діаспорі / Світлана Романюк // *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць*. – Вип. № 137. Педагогіка та психологія – Чернівці: Рута, 2002. – С.164-171.
477. Романик Д. Вправи до читання / Дарія Романик // *Український учитель в Канаді*. – 1979. – Ч.2. – С.21-24.
478. Романик Д. Писемні вправи з української мови за зорово-слуховою методою / Дарія Романик // *Український учитель в Канаді*. – 1980. – Ч.3. – С.25-30.
479. Рослицький Є. «Чисто мовою говорив, того душу масш!» / Євген Рослицький // *Рідношкільник*. – 1993 – Ч.30. – С.9-12.
480. Рудницький Я. Г – проскрибована буква в СРСР / Ярослав Рудницький – Канада, 1970. – 128 с.
481. Рудницький Я. За новий статус української мови в Канаді / Ярослав Рудницький // *Слово на сторожі*. – 1968. – №5. – С.15-25.
482. Рудницький Я. Меморандум у справі української мови в Канаді / Я.Рудницький // *Слово на сторожі*. – 1985. - №22. – С.15-16.
483. Рудницький Я. Українська мова й мовне питання в Манітобі / Ярослав Рудницький // *Слово на сторожі*. – 1969. – №6. – С.3-4.
484. Руска правопись зі словарцем / укл. Степан Смаль-Стоцький, Федір Гартнер. – Вінніпег, Манітоба, 1918. – 152 с.
485. Руснак І. Освітньо-культурні особливості формування української спільноти в Канаді / Іван Руснак // *Педагогіка і психологія*. – 2000. – №3. – С.87-91.
486. Руснак І.С. Особливості творення шкільних підручників у Канаді / І.С.Руснак // *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*. – К., 1999. – С.56-59.
487. Руснак І.С. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX ст.) / І.С.Руснак – Чернівці: Рута, 2000. – 364 с.
488. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С.Русова – К.: Освіта, 1996. – 303с.
489. Русова С. Дещо з сучасної педагогіки / Про психологічні і педагогічні заперечення двомовності / Русова С // *Шлях виховання й навчання*. – Львів, 1936. – С.14.
490. Русова С. Дидактика / С.Русова. – Прага: Сіяч, 1925. – 190с.
491. Русова С. Мова/ С.Русова // *Учительське Слово*. – 1968. – Ч.3. – С.17-23.
492. Русова С. Нові засади дошкільного виховання / С.Русова. – Прага, 1927. – 59с.
493. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С.Русова. – Прага: Укр. Гром. видавничий фонд, 1924. – 123с.
494. Руська правопись зі словарцем / уложили Степан Смаль-Стоцький і Федір Гартнер. – Вінніпег, 1918. – Вид.3 – 152с.
495. Саварин П. Двомовні державні українсько-англійські школи в Західній Канаді / Петро Саварин // *Вісник СКВУ*. – 1981. – №1. – С.5-6.
496. Саварин П. За збереження української мови / Петро Саварин // *Слово на сторожі*. – 1986. – №23. – С.16-17.
497. Саварин П. Методи збереження української національної субстанції і розвиток культурно-суспільного життя українців у країнах їхнього поселення / Петро Саварин // *Другий Світовий Конгрес Вільних Українців*. – Торонто – Нью-Йорк – Лондон, 1986. – С.117-190.
498. Савдик М. Навчальна програма школи українознавства / Марія Савдик. – Манчестер, 2002. – 37 с.
499. Савдик М. Програма і методи навчання українців у недільних школах Великобританії // Марія Савдик // *Українознавство*. – 2007. – №1. – С.304-306.
500. Самчишин М. Напрямки української виховної системи / М. Самчишин // *Другий Світовий Конгрес Українців: Матеріали*. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон: вид. УВАН, 1986. – С. 101 – 139.
501. Свй Дм. Збірник матеріалів для переказів / Дмитро Свй. – Нью-Йорк, 1965. – 53 с.
502. Сембалюк П. Мій досвід з передшкільям / П.Сембалюк // *Український учитель в Канаді*. – 1983. – Ч.3. – С.40-41.
503. Семілетко В. Особливості навчального процесу в українських школах США / В. Семілетко // *Українознавство*. – 2006. – № 4. – С. 342-344.
504. Сенета Е. Українці в австралійській державній статистиці / Євген Сенета // *Українці в Австралії: Матеріали до історії поселення українців в Австралії*. – Мельбурн: СУОА, 1966. – Т.1. – С.121-129.
505. Середович М. Українське шкільництво в Америці / Михайло Середович // *Цвіт України*. – Нью-Йорк, 1968. – С.9-11.
506. Сестра Юнія. Мій досвід із дитячим садочком // *Український учитель в Канаді*. – 1982. – Ч.2. – С.22-23.
507. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие / М Сигуан, У.Ф Макки. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
508. Скавронська І. Деякі аспекти навчання української мови як іноземної в українській діаспорі Канади та США / Ірина Скавронська // *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. – 2009. – Вип.4. – С.11-17.
509. Скоп Н. Питання ідентичності та збереження молодого покоління / Надія Скоп // *Тема*. – 1989. – Ч.4. – С.2-4.
510. Скорин Н. Проблема української мови вдома / Н.Скорин // *Рідна школа*. – 1990. – Ч.1. – С.20-22.
511. Сковчилья-Ласовська Л. Індивідуалізація навчання в груповій методи / Ліда Сковчилья-Ласовська // *Вісник СКВУ*. – 1977. – №7. – С.11-13.
512. Скрипник М. Українські школи Товариства «Український Робітничий Дім» у Канаді (1920-1940 роки) / Марія Скрипник // *Українська еміграція. Історія і сучасність. Матеріали міжнародних наукових конференцій, присвячених 100-річчю еміграції українців до Канади*. – Львів: Каменяр, 1992 р. – С.129-140.
513. Славутич Яр. Про лексику в початкових клясах / Яр Славутич // *Нові дні*. – 1975. – №8. – С.23.

514. Славутич Яр. Розмовний метод навчання української мови / Яр Славутич // Життя і школа. – 1961. – Ч.5. – С.2-9.
515. Славутич Яр. Розмовний метод навчання української мови. Твори. Том четвертий / Яр Славутич. – К.: Дніпро: Едмонтон: Славутич, 1998. – С.440-447.
516. Славутич Яр. Українська мова в університетах / Яр Славутич // Слово на сторожі. – 1986. – № 23. – С.22-23.
517. Сливинський О. Товариство «Рідна школа» та його українознавче шкільництво. / О. Сливинський // Українці в Детройті і в Мічигані. Відзначення тисячоліття хрещення України. – Детройт, 1980. – С.175-179.
518. Сліпецька Т. Українське шкільництво в Австралії / Тетяна Сліпецька // Українці в Австралії. Матеріали до історії поселення українців в Австралії. – Мельбурн: СУОА, 1966. – Т.2. – С.540-572.
519. Соколовський І. Учитель – це найголовніший фактор успішного викладання мови / І.Соколовський // Всеканадська учительська Конференція КУК. – Едмонтон. – 1991. – 22 с.
520. Соловей Д. Цікава граматики. Мовно-граматичні ігри, загадки, скоромовки, вправи для науки і розваги / Дмитро Соловей. – Торонто: Шкільна Рада УККА, 1968. – 80 с.
521. Софронів-Левицький В. Ліоми української мови / В. Софронів-Левицький. – Вінніпег, 1963. – 64 с.
522. Соціолінгвістичний моніторинг мовою статистики: Збірник матеріалів / За ред. А.Ю.Пономаренко. – К.: НДУ, 2006. – 96 с.
523. Стахів М. Наше минуле і майбутнє в Америці: З історії іміграції в з'єднаних державах Америки та її організаційних змаганнях / М.Стахів. – Скрантон, 1950. – 84 с.
524. Степаненко М. На шляху до справжньої багатомовності / Микола Степаненко, Ніна Степаненко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2001. – №5. – С. 19-22.
525. Степаненко М. Рідне українське слово / М. Степаненко. – Полтава: АСМІ, 2005. – 392 с.
526. Степанишин Б. Від «альфи» до «омеги» у викладанні літератури в школі та педінституті / Б. Степанишин // Українська література в загальноосвітній школі: Науково-методичний журнал. – К.: 2000. – №1. – С.15-21.
527. Стеткевич О. Українське шкільництво в Америці / Осип Стеткевич. Пропамятна книга. – Н. Дж., 1936. – С. 125-132.
528. Стеткевич О. Українське шкільництво в Америці / Осип Стеткевич // П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки в Нью-Йорку. – Нью-Йорк, 2003. – С. 21-31.
529. Стечишин Ю. Ідея перемоги // Ювілейний альманах. – Вінніпег, 1960. – С.32-38.
530. Стоцький і Гартнер. Українська граматики. – Вінніпег – Канада, 1919. – 242с.
531. Сточанський І. Навчання української мови в I класі українознавчих шкіл // Життя і школа. – 1959. – Ч.7-8. – С.15-17.
532. Стражнікова І. Педагогічні погляди та освітня діяльність Іванни Петрів (1892-1971рр.) / Інна Стражнікова. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 232 с.
533. Струк Д. Проблема збереження української мови в молодого покоління / Данило Струк // Другий Світовий Конгрес Вільних Українців: Матеріали. – Торонто; Нью-Йорк; Лондон: Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців, 1986. – С.227-230.
534. Струк Д. Проблема збереження української мови в молодого покоління / Д.Струк // Молода Україна. – 1975. – Ч.217. – С.6-7.
535. Сухомлинська О.В.Історія педагогіки як наука / О.В.Сухомлинська // Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.367-370.
536. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Василь Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – 382 с.
537. Т.Г. Чи батьки наші свідомі як умирає українська мова?.. / Т.Г.// Промінь. – 1985. – №4. – С.3.
538. Терлецький М. Мандрівка по Україні: посібник для шкіл українознавства / Маркіян Терлецький. – Лондон, 1971. – 73 с.
539. Тесля І. Українське населення Канади. Поселення і демографічна характеристика / І.Тесля. – Торонто, 1968. – 68 с.
540. Тесля І. З демографічних дослідів української людности Канади / І.Тесля // Українці в американському та канадському суспільствах: Соціологічний збірник. – Джерсі Сіті, Нью Джерсі, 1976. – С.74-85.
541. Толопко Л. Трудові українці США. Кн.1 (1890 – 1920 рр.) / Л.Толопко. – Нью – Йорк, 1984. – 199 с.
542. Третій Світовий Конгрес Вільних Українців. 1978. Матеріали. – Торонто – Нью-Йорк, Лондон, 1988. – 437 с.
543. Третя читанка / упор. Ференцевич Р. – Нью Йорк, 1966. – 144 с.
544. Трофим-Тарновецька М. Поєднані класи – методика навчання / Марта Трофим-Тарновецька // Український учитель у Канаді. – 1971. – Ч.1 – С.7-8.
545. Трофим-Тарновецька М. Формування навичок правильної української літературної вимови в 1-4 класах / Марта Трофим-Тарновецька // Рідношкільник – 1989 – Ч.22 – С.22-24.
546. Трофим-Тарновецька М. Читання оповідань, віршів, казок, байок / Марта Трофим-Тарновецька // Рідношкільник. – 1986. – Ч.16. – С.19-20.
547. Трошинський В.П., Шевченко А.А. Українці у світі / В.П.Трошинський, А.А.Шевченко. – К.: Видавничий дім «Альтернативи», 1999. – Т.15. – 351 с.
548. Трюдо П. Як розуміти закон про офіційні мови / П'єр Трюдо // Нові дні. – 1969. – №9 – С.25.
549. Туркевич О. Терміни українська мова як іноземна / українська мова як друга – основні поняття лінгводидактики / Оксана Туркевич // Українська мова у світі: Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 6-7 листопада 2014. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – С.147-154.
550. Туркевич О. Українська лінгводидактика поза межами України: тенденції становлення / Оксана Туркевич // Світове україноство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «...землякам моїм в Україні і не в Україні...»: Зб. матеріалів четвертої Міжнародної науково-практичної конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового україноства). – Львів, 2013. – С.121-130.
551. Туркевич О. Українська мова за кордоном: друга чи іноземна? / Оксана Туркевич // Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі» (Львів, 8-9 листопада, 2012р.). – Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – С.281-287.
552. Українська мова в державних школах Канади // Північне сійво. Альманах. – Едмонтон, 1964. – №1. – С.136-138 с.
553. Українська мова за зорово-слуховою методою. Студентський зошит / Упор. Яр Славутич. – Канада, 1968. – 103 с.
554. Українська читанка I. – Торонто, Онтаріо, 1946. – 96 с.
555. Українська читанка II. – Торонто, Онтаріо, Канада, 1948. – 114 с.
556. Українська читанка. Для III і IV класи. – Вінніпег, Манітоба, 1926. – 197с.
557. Українське двомовне навчання в Альберті // Відгукніться. – 1989. – Ч.2. – С.25-28.
558. Українське шкільництво в Канаді // Відгукніться. – 1993. – Ч.7. – С.20.
559. Український буквар-читанка / опрацьовано на основі букваря М.Матвійчука. – Лондон, 1964. – 79 с.
560. Український шкільний правопис. – Торонто, 1964. – 136 с.
561. Українські канадці в історичних зв'язках із землею батьків: до 100 річчя прибуття перших українських поселенців до Канади: Збірник. – К.: Дніпро, 1990. – 231 с.
562. Українські мовні ігри. – Саскатун, Канада, 1996. – 114 с.
563. Українські поселення. Довідник. – Нью-Йорк, 1980. – 351с
564. Українські розмови для учнів і вчителів / Яр Славутич. – К.: Дніпро, 1998. – 80 с.

565. Українські хрестиківки / Т. Коломасць. – 1993. – 119 с.
566. Українці в Австралії. Матеріали до історії поселення українців в Австралії – Мельбурн, 1966. – 862с.
567. Українці в американському та канадському суспільстві. Соціологічний збірник. – Джерсі Ситі, Н. Дж., 1976. – 360с.
568. Українці в Детройті і в Мічигані. Відзначення тисячоліття хрещення України. – Детройт, 1980. – 766 с.
569. Українці у вільному світі. Ювілейна книга українського народного союзу 1894-1954 / Зредагували Мишуга Л., Драган А. – Торонто, 1954. – 388 с.
570. Федоренко Є. У 50-ття Шкільної ради / Євген Федоренко // П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському конгресовому комітеті Америки в Нью-Йорку. – Нью-Йорк, 2003. – С. 54-64.
571. Федоренко Є. Шкільна Рада – Україна / Євген Федоренко // П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському конгресовому комітеті – Нью-Йорк, 2003. – С. 66-74.
572. Федоренко Є. Шкільна рада: здобутки, проблеми. Доповідь на З'їзді Шкільної Ради при УККА 9-11 жовтня 2009 року (Скорочено) / Євген Федоренко // Рідна школа. – 2009. – Ч.3. – С.1-4.
573. Феномен української культури: методологічні засади осмислення Збірник наук. праць. – К.: Фенікс, 1996. – 478 с.
574. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с.
575. Філіпчук Г. Націєтворчість освіти. Монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – 400 с.
576. Франко Р. Українська мова за зорово-слуховою методою. Підручник для студентів. – Ч. II. – Р. I. / Рома Франко. – Канада, 1973. – 207 с.
577. Франко Р. Українська мова за зорово-слуховою методою. Підручник для студентів. – Ч. II. – Р. II. / Рома Франко. – Канада, 1974. – 191 с.
578. Франко Р. Українська мова за зорово-слуховою методою. Підручник для студентів. – Ч. II. – Р. III. / Рома Франко. – Канада, 1975. – 183 с.
579. Франко Р. Українська мова за зорово-слуховою методою. Читанка і зошит для студентів. – Ч. II. – Р. I. / Рома Франко. – Канада, 1973. – 207 с.
580. Франко Р. Українська мова за зорово-слуховою методою. Читанка і зошит для студентів. – Ч. II. – Р. I. / Рома Франко. – Канада, 1977. – 214 с.
581. Франко Р., Лабач В. Українська мова 101. Підручник для студентів / Рома Франко, Віра Лабач. – Саскатун, 1967. – 222 с.
582. Франко Р., Лабач В. Українська мова 120. Підручник для студентів / Рома Франко, Віра Лабач. – Саскатун, 1987. – 233 с.
583. Хобзей Н. До питання українського шкільництва у Великобританії / Н. Хобзей // Другий міжнародний конгрес українців. Львів, 22-28 серпня 1993р. – Мовознавство. – Львів, 1993. – С. 150-152.
584. Ходіть зі мною / К. Турко, Т. Трекуш. – Оттава, 1978. – 218 с.
585. Хойнацька Н.-Л. Педагоги «четвертої хвилі» в школі українознавства: позитиви і негативи / Надія-Людмила Хойнацька // Рідна школа. – 2005. – Ч. 1. – С. 22-25.
586. Хом'як О. Важливе завдання українських батьків / О. Хом'як – Вінніпег, 1982. – 3 с.
587. Хорошковська О. Про зміст навчання української мови в школах діаспори та критерії його відбору / О. Хорошковська // Освіта в українському зарубіжжі: досвід становлення і перспективи: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, 1-4 листопада 2000р. / Ред. кол.: В. В. Скопенко (голова) та ін. – К.: Український світ, 2001. – С. 42-45.
588. Храплива-Щур Л. Місія сучасного українського вчителя / Леся Храплива-Щур // Рідношкільник. – 1997. – Ч. 38. – С. 13-15.
589. Цвіт України. Альманах школи українознавства ім. Лесі Українки в Сиракузах 1954-1964. – Торонто, 1965. – 83с.
590. Ціпівник С. Роля психології у виховному процесі та в навчанні рідної мови / Софія Ціпівник // Перший Світовий Конгрес Вільних Українців. – Вінніпег – Нью-Йорк – Торонто, 1969. – С. 263-266.
591. Ціпка А. Проблеми етноконсервації в освітньо-педагогічній практиці українського недільного шкільництва Західної діаспори / Анатолій Ціпка // Освіта в українському зарубіжжі: досвід становлення і перспективи: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, 1-4 листоп. 2000р. / Ред. кол.: В. В. Скопенко (голова) та ін. – К.: Укр. світ, 2001. – С. 216-222.
592. Цукорник О. Рідна школа Товариства «Просвіта» в Порт-Артурі / О. Цукорник // Золоті ворота. – Вінніпег, 1960. – С. 96-97.
593. Чайка С. Так мене мама навчила (до проблем нашої мови) / С. Чайка // Жіночий Світ. – 1994. – Ч. 5(256). – С. 18-19.
594. Чапленко В. Дещо про мову / Василь Чапленко. – Нью-Йорк, 1959. – 68с.
595. Чапленко В. Уводина до мовознавства / Василь Чапленко. – Торонто, Канада, 1963. – 56 с.
596. Чапленко В. Цінний підручник / Василь Чапленко // Нові дні. – Торонто. – 1959. – Ч. 116. – С. 29.
597. Чекалюк В. Австралізм в мові українських авторів / В. Чекалюк. – Сідней, 1979. – 184 с.
598. Чернецька О. Австралія / О. Чернецька // Українці в зарубіжному світі. – К., 1991. – С. 20-24.
599. Чернова К. О. Еволюція української діаспори як соціокультурної системи: дис. ... докторара соціологічних наук: 22.00.04 / Чернова Катерина Олександрівна. – К., 2008. – 414 с.
600. Четверта читанка. – Нью-Йорк: Видання Шкільної Ради, 1966. – 152с.
601. Чопик Д. Б. Навчання мови / Д. Б. Чопик // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч. 1. – С. 27-31.
602. Чопик Д. Б. Навчання мови / Д. Б. Чопик // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч. 2. – С. 20-25.
603. Чопик Д. Б. Навчання мови / Д. Б. Чопик // Український учитель в Канаді. – 1982. – Ч. 3-4. – С. 68-72.
604. Чопик Д. Б. Навчання мови: Передмова. Мова й методика її навчання. До методу навчання й розвитку лексики в українських шкільних дітей на чужині / Д. Б. Чопик // Український учитель в Канаді. – 1981. – Ч. 1. – С. 27-31.
605. Чорний С. Граматика української мови. Синтаксис / Степан Чорний – Брокпорт, Н. Й., 1969. – Ч. II. – 119 с.
606. Чорний С. Граматика української мови. Фонетика і морфологія / Степан Чорний – Брокпорт, Н. Й., 1970. – Ч. I. – 117 с.
607. Чорний С. Українська мова. Початковий курс для англословних класів / Степан Чорний. – Нью-Йорк, 1971. – 64 с.
608. Чужі впливи на українську мову // Рідна мова. – 1933. – Ч. 4. – С. 125-143.
609. Чумер В. Спомини про переживання перших українських поселенців у Канаді. – Едмонтон, 1942. – 182 с.
610. Ш. I Слово до батьків / I. Ш. // Нова початкова читанка для рідної школи. – Вінніпег, 1944. – С. III – V.
611. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941): Стан і статус / Ю. Шевельов. – Чернівці: Рута, 1998. – 208 с.
612. Шелест В. Українська мова: Початковий курс / Володимир Шелест. – Оттава, 1993. – 24 с.
613. Шерех Ю. Головні правила українського правопису / Юрій Шерех. – Філадельфія: Прометей, 1946. – 59 с.
614. Шкандрій Б. Нарис методики викладання української мови / Борис Шкандрій. – Лондон, 1961. – 42 с.
615. Шкандрій Б. Нарис методики викладання української мови / Борис Шкандрій. –

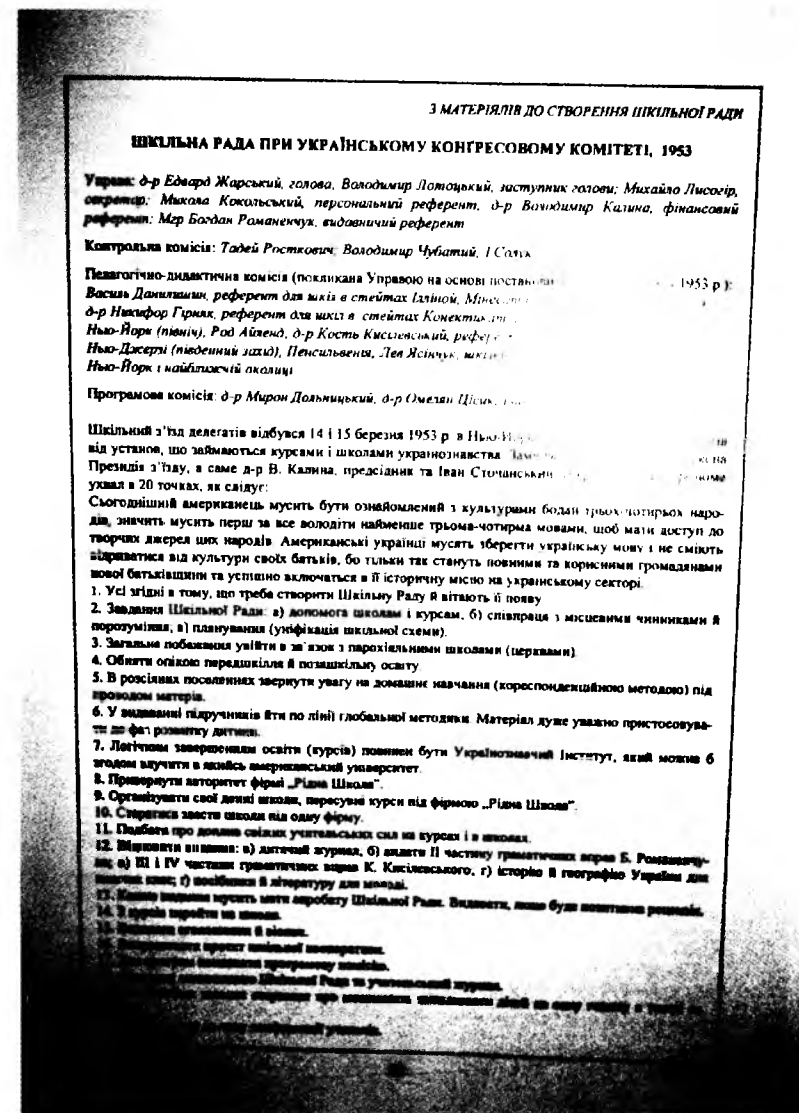
- Лондон, 1970. – 185 с.
616. Шкільні програми українських шкіл та курсів українознавства. -- Торонто – Канада, 1965. – 62 с.
617. Шклянка І. До третього видання / І.Шклянка // Нова початкова читанка для рідної школи. – Нью-Йорк, 1962. – 126 с.
618. Шклянка І. Нова початкова читанка для рідної школи / І.Шклянка. – Вінніпег, Манітоба, 1944. – 125 с.
619. Школа народна для 3 і 4 класи – Вінніпег, Канада, 1920. – 197с.
620. Школа народна. – Львів, 1910. – Ч. II. – 112 с.
621. Школи українознавства у США // Відгукніться. – 2002. – Ч.2. – С.16.
622. Ювілейна книга товариства «Просвіта». – Монреаль, 1975. – 387с
623. Ювілейна книга Українського Інституту ім. П.Могили в Саскатуні, 1916-1941. – Вінніпег, 1945. – 435 с.
624. Юрківська С. Мова і розмова. Зошит для студентів / Стефанія Юрківська. – Вінніпег: Комітет українців Канади, 1981. – 127 с.
625. Юрківська С. Мова і розмова. Зошит для студентів / Стефанія Юрківська. – Вінніпег: Комітет українців Канади, 1983. – 115 с.
626. Юркова М. Праця і розвага / Марія Юркова. – Вінніпег, Манітоба, 1964. – 69 с.
627. Яворська С. Внесок вітчизняних учених у теорію і практику навчання української мови за рубежом / Стефанія Яворська // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип.723. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. – С.197-205.
628. Яворська С. Особливості вивчення української мови в діаспорі / Стефанія Яворська // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип.742. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. – С.206-212.
629. Яворська С.Т. Становлення та розвиток методики навчання української мови як науки в середній школі: У 2-х кн./ С.Т.Яворська. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2004. – Книга 1 (XVI-20-і роки ХХ ст.). – 250 с.
630. Яворська С.Т. Становлення та розвиток методики навчання української мови як науки в середній школі: У 2-х кн. / С.Т.Яворська. -- Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2004. – Книга 2 (30-90-і роки ХХ ст.). – 187 с.
631. Ясінчук ЛІ. Українське шкільництво поза рідними землями / Лев Ясінчук // Українці у вільному світі. Ювілейна книга Українського народного союзу 1894-1954 / Зредагували Мишуга Л., Драган А. – Торонто, 1954. – С.164-176
632. An introduction to Ukrainian / Yar Slavutych. – Edmonton, Alberta, 1962. – 24 p.
633. Aspects of Ukrainian Grammar. – Saskatchewan. – 1973. – 178 p.
634. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingual-ism / C. Baker. – Clevedon; Philadelphia; Adelaide, 1995. – 284 p.
635. Canadian 1996 Census – Stats on Language Use Including Ukrainian. -- Ottawa: Statistics Canada, 1997. – 19 p.
636. College of Arts and Science // University of Saskatchewan, Calendar 2002 – 2003. – Saskatoon, 2002. – P. 45-91.
637. Color if Ukrainian / I.Kuzych – Berezowsky. – Berkeey, 1980. – 64p.
638. Conversational Ukrainian II / By Yar Slavutych. – Edmonton, Winnipeg, Canada, 1959. – 368 p.
639. Conversational Ukrainian II / By Yar Slavutych. – Edmonton, Winnipeg, 1960. – 612 p.
640. Conversational Ukrainian II / By Yar Slavutych. - Edmonton, Winnipeg, 1987. -- 608 p.
641. Counts. Writing is Writing // The journal of Education. – 1961. – № 6. – P.157-162.
642. Course listings. University of Alberta, Calendar 2002 – 2003. – Edmonton, 2002. – P. 421-592; Calendar 2003-2004. – Edmonton, 2003. – P. 405-631.
643. Cummings J., Danesi M. Heritage Languages. The Delev-opment and Denial of Canada's Linguistic Resources / J.Cummings, M.Danesi. – Montreal, 1990. – 208 p.
644. Department of Modern Language and Cultural Studies Germanic, Romance, Slavic: Guide for graduate students. -- Edmonton: Graduate programs office, Modern Language and Cultural Studies, 2001. – 21 p.
645. Duravetz G. Ukrainian conversational grammatical – Level I. (Revised edition). – Ukrainian teachers committee. – Ontario modern language teachers association / G.Duravetz. – Toronto. – 1977. – 311 s.
646. Hauquen E. Bilingwivism in the Americas / E.Hauquen. – N.Y, 1956. – 124 p.
647. Heller M. Language choice, social institution and symbolic domination / M.Heller // Language in Society. - 1995. - №24. – P. 370-378.
648. Humesky A. Modern Ukrainian. University of Michigan. Canadian institute of Ukrainian studies. – Edmonton – Toronto. – 1980. – 438 s.
649. Faculty of Arts University of Alberta // University of Alberta, Calendar 2002-2003. – Edmonton, 2002. – P. 97-135.
650. Franko R., Cipywnyk S. Ukrainian by the audio – visual method / Roma Franko, Sonia Cipywnyk. – Canada, Saskatchewan, 1974. – 189 p.
651. Franko R., Cipywnyk S. Ukrainian by the audio – visual method / Roma Franko, Sonia Cipywnyk. – Canada, Saskatchewan, 1975. – 204 p.
652. Franko R., Cipywnyk S. Ukrainian by the audio – visual method / Roma Franko, Sonia Cipywnyk. – Canada, Saskatchewan, 1979. – 181 p.
653. Giles H., R.Y.Bourhis and D.M.Taylor. Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations // Language, Ethnicity and Intergroup Relations. – London, New York and San Francisco: Academic Press, 1977. – P.326-334.
654. Gongs M.A. American immigration / M.A. Gongs. – Chicago, 1960. – 368s
655. Gordon M. Assimilation in American Zife / M. Gordon. – New Jork, 1964. – 235 s.
656. Introductory ukrainian for high schools / Labiuk N. – Saskatoon, Canada, 1962. – 79 p.
657. Kinnon M. The politics of education / Mac. Kinnon – Toronto, 1962. – 158 p.
658. Kirkconnell W. Common English loan words in east European languages / Watson Kirkconnell. – Winnipeg, 1952. – 24 p.
659. Labach V. STU Convention Highlight – 1989 / V.Labach // Tema. - 1989. - № 4. - P. 9-11
660. Let Us Learn Ukrainian – Book I / William Sawchuk. – Alberta, б/р. – 96 p
661. Mazurkiewioz R. Polskie wychodztwo i osadnictwo w Kanadzie / R. Mazurkiewioz. – Warszawa, 1930. – 186 s.
662. Readings in Ukrainian Authors / C.H. Andrusyshen. – Winnipeg – Canada, 1949. – 240 p.
663. Report of the Department of Education. – Winnipeg, 1905. – 146 p
664. Report of the Department of Education. – Winnipeg, 1906. – 142 p.
665. Report of the Department of Education. – Winnipeg, 1907. – 148 p
666. Report of the Department of Education. – Winnipeg, 1911. – 206 p.
667. Report of the Department of Education. – Winnipeg, 1912. – 108 p
668. Report of the Department of Education. – Winnipeg, 1913. – 203 p
669. Romaniuk Svitlana. Native Language Education in Ukraine and the Ukrainian Diaspora: Comparative Analysis at the Turn of the Century / Svitlana Romaniuk // Journal of Vasyli Stefanyk Precarpathian National University. – Vol.1. №2, 3, 2014. – Ivano-Frankivsk, 2014. – P. 305-310.
670. Sarten N.I. Beginning Lessons in ukrainian / N.I.Sarten. – New York, 1968. – 102 p
671. Sarten N.I. Practical ukrainian / N.I.Sarten. – New York, 1979. – 96 p.
672. Scarfe. A. Philosophy of elementaru Education / A.Scarfe // The jurnal of Education. – 1961. - №6. - P.150-158.
673. Schmidt-Mackey I. The Cyrillic alphabet / Ilonka Schmidt-Mackey. – Ottawa-Canada, 1969. – 48 p.
674. Slavutych J. Ukrainian by the audio-visual method. Part one /Jar Slavutych. – Montreal, Paris, Brussels, 1965. – 65p. , V.
675. Statistical Compendium the Ukrainian in Canada. 1891-1976. – Ottawa, 1976. – 560 p.

676. Stechishin J.W., B.A., LL.B. Ukrainian grammar. Publishers: Trident press ltd / J.W. Stechishin, B.A., LL.B. – Winniprg. Man., Canada. – 1977. – 502s.
677. Thornton P.S. Bilingual School. Address in the Legislature / P.S. Thornton – Winnipeg, 1916. - 11 p
678. Ukrainian alphabet to color / L. Luciow and S. Southwick. – Minneapolis, Min. – 1986. – 40 p.
679. Ukraine and Ukrainians Through haut the World Ed / Anna Lenchuk Pawliewko. – Toronto, 1994. – 507 p.
680. Ukrainian authors / First Edition. – Winnipeg, Canada, 1946. – 193 p.
681. Ukrainian authors reader – Winnipeg – Canada, 1946. – 193 p.
682. Ukrainian Canadians and the 1981 census. – Edmonton, 1988. – p.116.
683. Ukrainian for Children / Yar Slavutych. – Edmonton. Alberta, 1963. – 68 p
684. Ukrainian grammar / Elias Shklanka, M.A. (Chicago). – Winnipeg – Canada, 1944. – 85 p
685. Ukrainian grammar / J. W. Stechishin. – Winnipeg, Man., 1977. – 502 p.
686. Ukrainian in pictures / Yar Slavutych. – Canada, 1965. – 90 p.
687. Ukrainian self-educator with vocabulary / Honore Ewach B.A. – Canada, 1953. – 96 p.
688. Ukrainian self-educator for the Beginners / Honore Ewach B.A. – Canada, 1946. – 91 p.
689. Ukrainian with ease / Borislav N. Bilash, B.A. – Canada, 1962. – 148 p.
690. Undesirable Immigrants // The Winnipeg Daily Nor'Wester. – 1896 – 23 December
691. Wilder Penfield. The learning of languages, lthe – coneluding chapter of «Speech and brain mtchanisms». – Princeton University Press, 1959. – 246 p.
692. Wloszczewski S. Polonia Amerykanska – Warszawa, 1971. – 265 s.
693. <http://osvita.ukrainianworldcongress.org/zvit-z-pratsi-SKVOR/>.

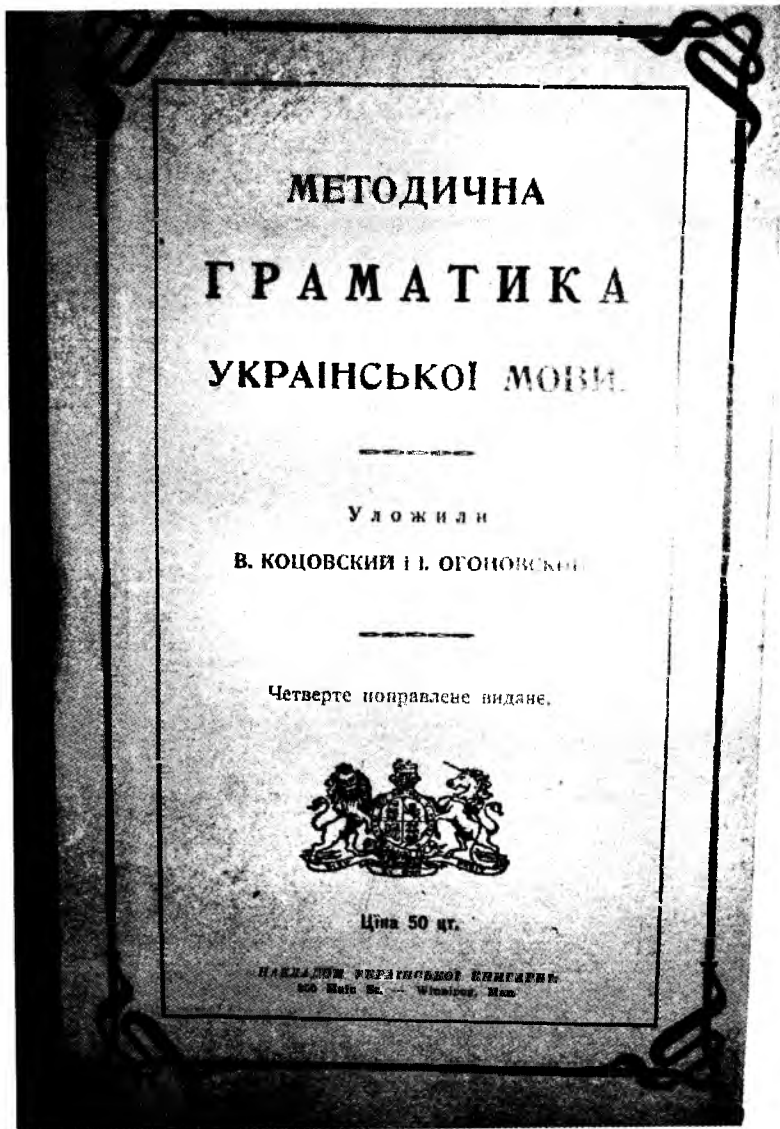
Додатки

Додаток А

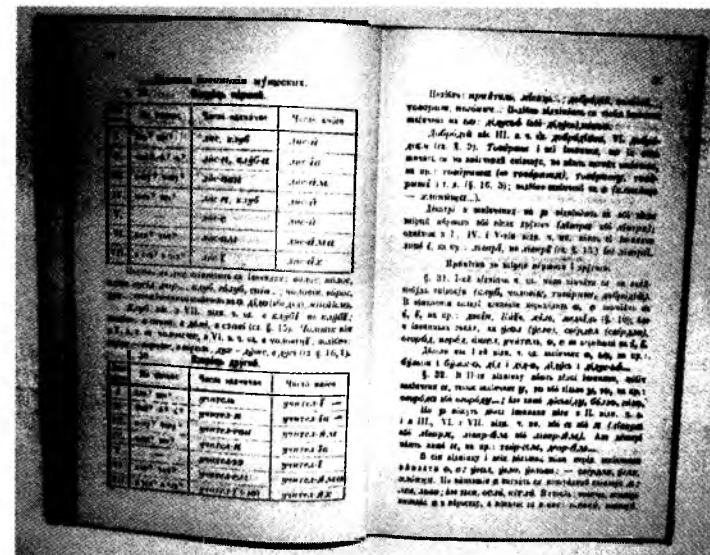
Титульна сторінка програми шкільної ради УККА



Титульна сторінка підручника з граматики української мови



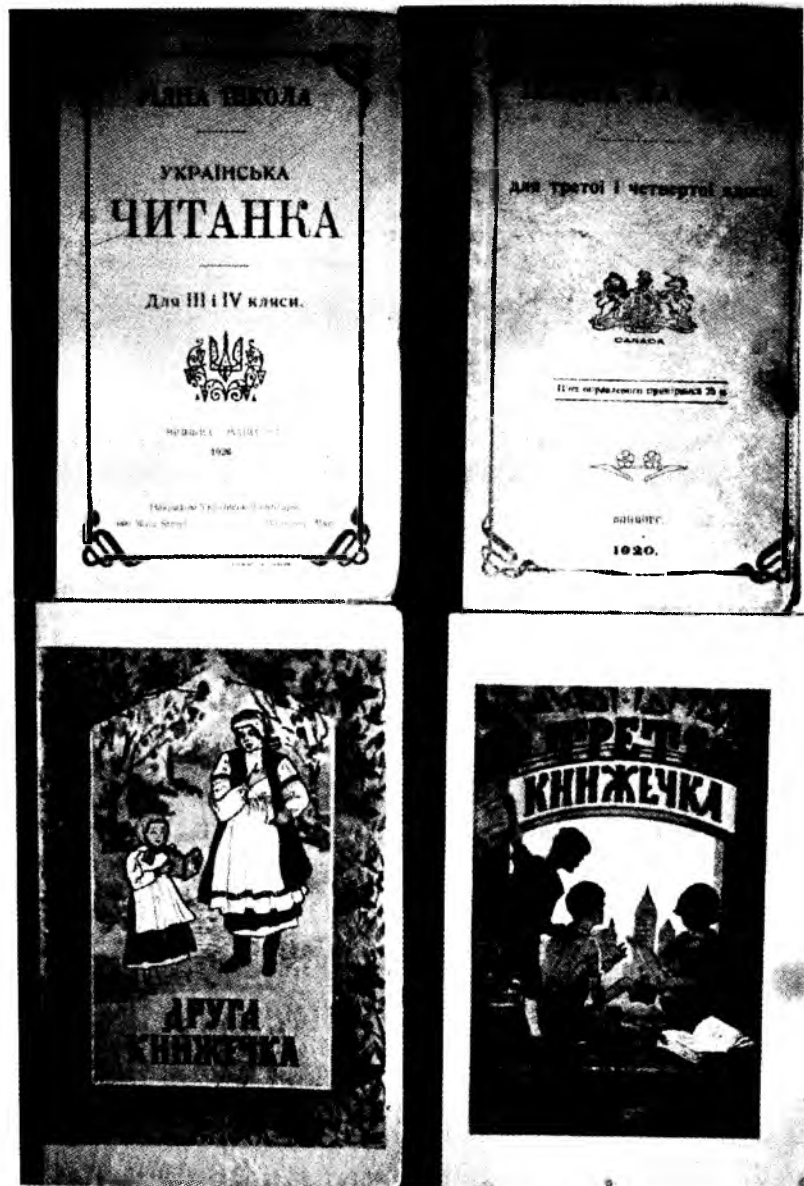
Зразок практичних вправ



Титульна сторінка підручника з української граматики



Титульна сторінка підручників М.Матвійчука

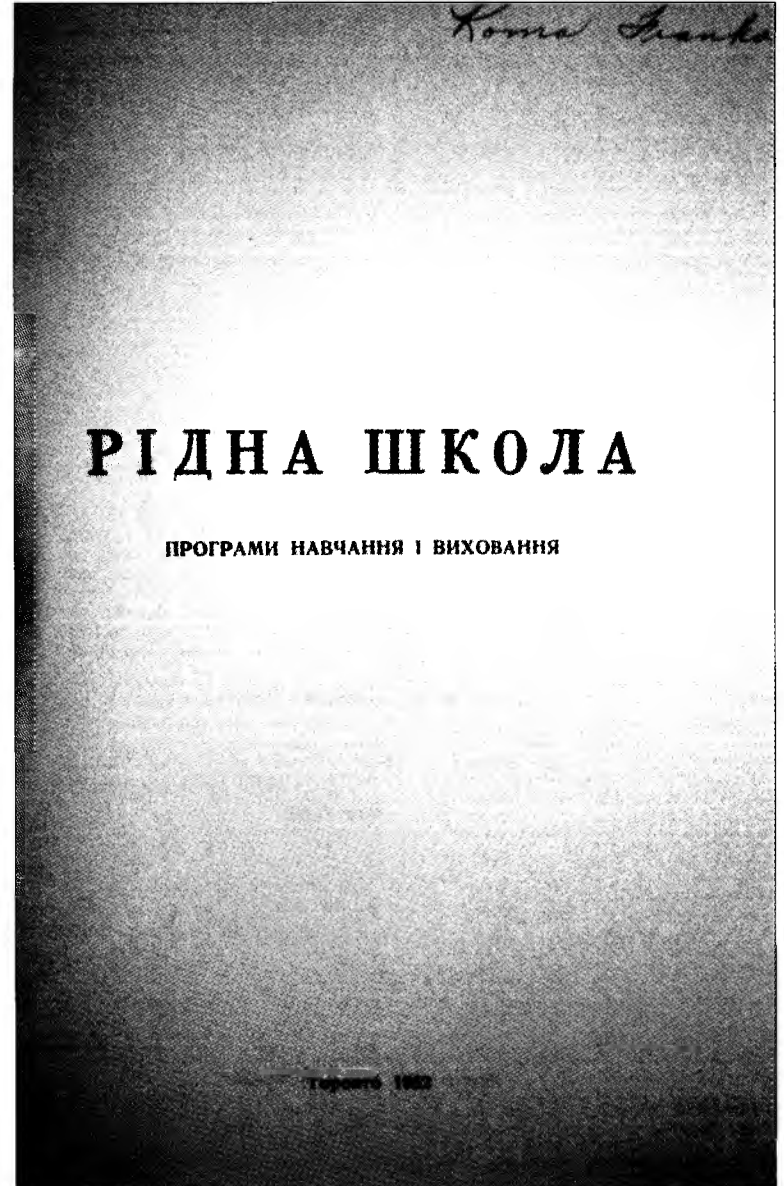
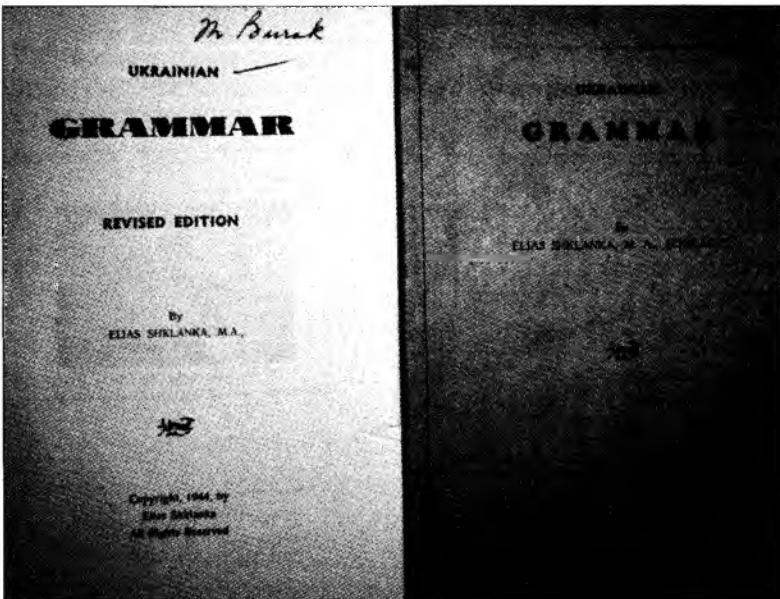
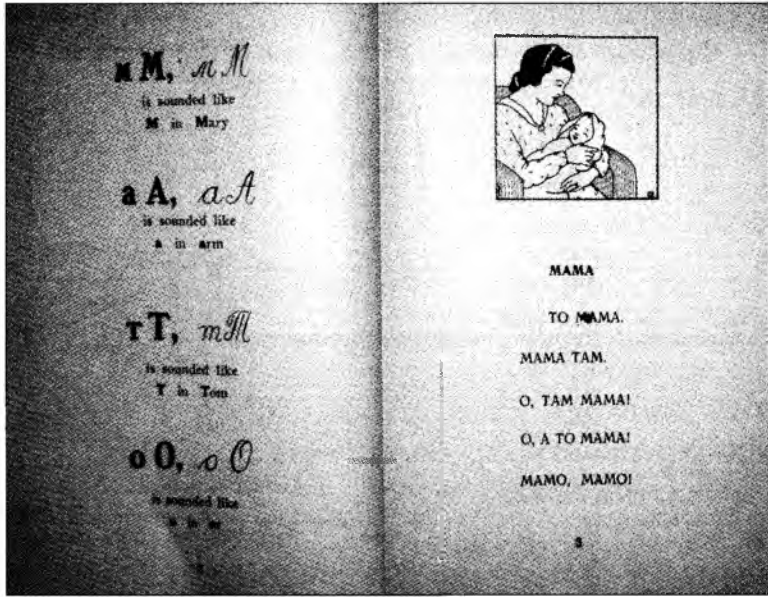


Фрагмент підручника «Нова початкова читанка»



Титульна сторінка підручника з української граматики

| | | | |
|-----------------------------------|----------|---------------------|-----|
| ЗМІСТ | | | |
| ЧАСТИНА ПЕРША — ФАРАМ | | | |
| 1. А. Т. О. | 2. Бачка | 26 | |
| 2. Явипа | 27 | | |
| 3. Гуси | 28 | | |
| 4. Юрко | 29 | | |
| 5. Зима | 30 | | |
| 6. Ні | 31 | | |
| 7. Діабій | 32 | | |
| 8. Шалка | 33 | | |
| 9. Мля | 34 | | |
| 10. Рюски | 35 | | |
| 11. Цап | 36 | | |
| 12. Шур | 37 | | |
| 13. Замк м'яшени | 38 | | |
| 14. Грива і Ольга | 39 | | |
| 15. На зьоді | 40 | | |
| 16. Грива | 41 | | |
| 17. Фара | 42 | | |
| 18. Дзюнок | 43 | | |
| 19. На ганю | 44 | | |
| 20. Абука | 45 | | |
| 21. Істори | 46 | | |
| 22. Істори | 47 | | |
| ЧАСТИНА ДРУГА — ПРИРОДА | | | |
| 23. Крива | 48 | | |
| 24. Півня | 49 | | |
| ЧАСТИНА ТРЕТЯ — МИСЛО | | | |
| 50. Собак | 72 | Сом | 71 |
| Малю | 73 | Лев і мовля | 72 |
| ЧАСТИНА ЧЕТВЕРТА — ПРАЦЯ | | | |
| Іван | 79 | У сит за очі | 80 |
| Борс | 79 | Козак | 81 |
| Пирог | 80 | До праці | 84 |
| ЧАСТИНА П'ЯТА — МАРЦІДІМ | | | |
| Цап і котик | 87 | Талас | 90 |
| Пшончок | 88 | Забчик | 91 |
| Дід Мюлка | 88 | Синки | 92 |
| Дід та баба | 89 | Дати | 93 |
| Гуси | 90 | | |
| ЧАСТИНА ШОСТА — ОПОВІДАННЯ | | | |
| Хома | 95 | Куря | 95 |
| Города | 95 | Клопця і шала | 96 |
| ЧАСТИНА СЬОМА — УКРАЇНА | | | |
| Україна | 105 | Рідні мила | 107 |
| Українська слава | 105 | Не забуваймо рідної | 107 |
| Україна встала | 106 | моя | 107 |
| Діти як квіти | 106 | Треба вчитися | 107 |
| Надія в дітях | 107 | Любите рідну мову | 107 |
| Гуся Україна | 107 | Роман і Ваня | 107 |
| ЧАСТИНА ВОСЬМА — ДОДАТКИ | | | |
| Мат | 111 | Півня | 111 |
| Чистий дні | 111 | Роман | 111 |
| Річка вліт | 112 | Роман | 111 |
| Словник | | | |



Зразок плану-конспекту уроку на вивчення звука і букви «П»

ВИД ВИДАВНИЦТВА

Ця методика викладання української мови відомою від першого дня створення наших шкіл на Україні. Зважаючи, що більшість цих шкіл не має кваліфікованих учителів, потреба такої методики без сумніву очевидна, легка і нагайна.

Важку цього підручника завдячуємо енергійним викладачам Українських Учнівців і Волинців у Львові.

Розроблений нами підручник не претендує на новизну. Він не заміщується в дітях й інші методи, а скоріше, що він є тільки паростком. Скоріше за все автору було виготовити цей підручник окремо і одною, а одночасно — приступити і додумати для нього, без огляду на його зміст. Другий жема показався авторам було включити в цей підручник деякі з теорії літератури, щоб учителям старших класів і дирекцій дещо на атрибути літературних творів і навіть їх, як до цих літературних творів відходити як додати їх з учням.

Нарде методика викладання української мови не претендує на оригінальність. Він є злитком різноманітних джерел, а його перша частина базується на «Методиці викладання української мови в початковій школі» Г. А. Чухчи й Г. А. Гавелі (Київ, 1955).

З певними змінами й доповненнями використано в цьому «Нарде методикі» три конспекти для 1-ої класу: перший — Я. Поповича та два конспекти («Читання віршів» «Наша батьківщина» і «Обов'язок чесна дитина») пана М. Духана.

Висловлюємо надію, що «Нарде методикі викладання української мови» споможуть простоту на полі нашого шкільного навчання і викладання наступним поколінням і допоможуть кращому навчанню.

ЗМІСТ

| | Стр. |
|--|------|
| ВИД ВИДАВНИЦТВА | 5 |
| ВСТУП | 9 |
| Розділ I. | |
| МЕТОДИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ | 13 |
| МЕТОДИКА НАВЧАННЯ В 1-ОМ КЛАСІ | 16 |
| I. ДОБУКВАРНИЙ ПЕРІОД | 16 |
| План лекції на вивчення звука «п» | 21 |
| План лекції на тему розповідання казки «Ріпка» | 23 |
| II. БУКВАРНИЙ ПЕРІОД | 26 |
| Артикуляція | 27 |
| Розрізна азбука | 28 |
| Читання по букварю сіла і речки | 30 |
| Початки читання в букварній періоді | 31 |
| Типи лекцій букварного періоду | 32 |
| План лекції на вивчення звука і букви «п» | 34 |
| План лекції поезії «Чоловік» | 36 |
| МЕТОДИКА ЧИТАННЯ | 39 |
| СХЕМА ЧИТАННЯ Оповідання | 40 |
| СХЕМА ЧИТАННЯ ВІРША | 41 |
| СХЕМА ЧИТАННЯ Казки | 42 |
| СХЕМА ЧИТАННЯ Баянки | 42 |
| СХЕМА ЧИТАННЯ науково-популярної статті | 44 |
| МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ | 44 |
| тип лекції граматичної | 46 |
| ОСНОВНІ ВИДИ ВПРАВ З ПРАВОПИСЬ | 47 |

ПЛАН ЛЕКЦІЇ НА ВИВЧЕННЯ ЗВУКА І БУКВИ «П»

Тема: Вивчення звука і букви «п»
Мета: Навчити дітей знаходити в слові і виділяти звук «п», ознайомити з буквою «п» та навчити читати складати і слова з буквою «п».

I. Організація дітей до лекції.

II. Перевірка домашнього завдання.

а) Читання сторінки, заданої додому, з букваря.
 б) Творення дітьми слів «мох, халя, сар, Хома» з букв розрізної азбуки і читання цих слів.
 в) Три чтанні складів.

а) Творення дітьми слів, коли учитель каже один склад, а діти відгадують інший (Напр.: учитель: па Діти: та Халя. Учитель: Хо Діти: ма Хома).

III. Весілля з малюнком букваря.
 Діти малюють розкладають малюнок, потім учитель питає:
 — Хто знаходиться на городі?
 — Па який деревом вони сидять?
 — Хто тримаєть козо мамки?
 — Що тримають дідечка і мама в руках?
 — Кого робить селянин?
 — Кого савають город?
 — Хто з нас допомагає селяти?
 — Дема, що в руках мамки?
 — Речечки — У який селян селяжено дором.

а) Виділення слів і звуку «п» у слові.
 Учитель: селянин, коза, мамки. Діти: поперек, дором, мамки — три рази слово «селян».

ПЛАН ЛЕКЦІЇ НА ВИВЧЕННЯ ЗВУКА І БУКВИ «П»

Тема: Вивчення звука і букви «п»
Мета: Навчити дітей знаходити в слові і виділяти звук «п», ознайомити з буквою «п» та навчити читати складати і слова з буквою «п».

I. Організація дітей до лекції.

II. Перевірка домашнього завдання.

а) Читання сторінки, заданої додому, з букваря.
 б) Творення дітьми слів «мох, халя, сар, Хома» з букв розрізної азбуки і читання цих слів.
 в) Три чтанні складів.

а) Творення дітьми слів, коли учитель каже один склад, а діти відгадують інший (Напр.: учитель: па Діти: та Халя. Учитель: Хо Діти: ма Хома).

III. Весілля з малюнком букваря.
 Діти малюють розкладають малюнок, потім учитель питає:
 — Хто знаходиться на городі?
 — Па який деревом вони сидять?
 — Хто тримаєть козо мамки?
 — Що тримають дідечка і мама в руках?
 — Кого робить селянин?
 — Кого савають город?
 — Хто з нас допомагає селяти?
 — Дема, що в руках мамки?
 — Речечки — У який селян селяжено дором.

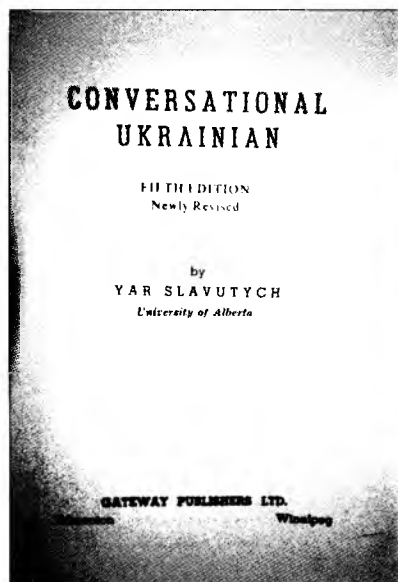
а) Виділення слів і звуку «п» у слові.
 Учитель: селянин, коза, мамки. Діти: поперек, дором, мамки — три рази слово «селян».

...діти малюнком, далі речення. Учитель ставить питання до прочитаного:
 — Про кого ми читали? Що казала мама доні?

Підсумок лекції.
 — Який звук і букву ми вивчили сьогодні?

Завдання додому.
 Навчити читати сторінку з буквою «п». Навчитися складати з розрізної азбуки слова: копа, пила, поря.

Фрагмент підручника «Розмовна українська мова»



CONTENTS

| | |
|---|------|
| THE AUTHOR'S FOREWORD | VII |
| ABBREVIATIONS | VIII |
| THE UKRAINIAN ALPHABET | XIII |
| Part One | |
| FIRST LESSON | 1 |
| SECOND LESSON | 6 |
| THIRD LESSON | 11 |
| FOURTH LESSON | 17 |
| FIFTH LESSON | 22 |
| SIXTH LESSON | 27 |
| SEVENTH LESSON | 33 |
| EIGHTH LESSON | 39 |
| NINTH LESSON | 47 |
| TENTH LESSON (Дом і вулиця) | 54 |
| ELEVENTH LESSON (Сніданок, обід і вечеря) | 61 |
| TWELFTH LESSON (У ресторані) | 67 |
| THIRTEENTH LESSON (У директора школи) | 74 |
| FOURTEENTH LESSON (Географія) | 80 |
| FIFTEENTH LESSON (У крамниці) | 86 |
| SIXTEENTH LESSON (З рачи спілкуєш) | 92 |
| SEVENTEENTH LESSON (У лікарні) | 100 |
| EIGHTEENTH LESSON (В початку) | 106 |
| NINETEENTH LESSON (Купівля дому) | 112 |
| TWENTIETH LESSON (Легодити хаті) | 117 |
| TWENTY-FIRST LESSON (Арифметика) | 124 |
| TWENTY-SECOND LESSON (Дні і ночі) | 130 |
| TWENTY-THIRD LESSON (Школа спілкуєш) | 137 |
| TWENTY-FOURTH LESSON (Сторона сім) | 143 |

Фрагмент букваря



| | |
|--|-----|
| FIFTY-THIRD LESSON | 190 |
| (Історія України-Руси" М. Грушевський, Історія України, I) | |
| FIFTY-FOURTH LESSON | 196 |
| (Історія України, II) | |
| FIFTY-FIFTH LESSON | 202 |
| (Історія України, III) | |
| FIFTY-SIXTH LESSON | 208 |
| (Українська література, Українська література, I) | |
| FIFTY-SEVENTH LESSON | 214 |
| (Українська література, Українська література, II) | |
| FIFTY-EIGHTH LESSON | 220 |
| (Українська література, Українська література, III) | |
| FIFTY-NINTH LESSON | 226 |
| (Українська література, Українська література, IV) | |
| SIXTY LESSON | 232 |
| (Українська література, Українська література, V) | |
| SIXTY-FIRST LESSON | 238 |
| (Українська література, Українська література, VI) | |
| SIXTY-SECOND LESSON | 244 |
| (Українська література, Українська література, VII) | |
| SIXTY-THIRD LESSON | 250 |
| (Українська література, Українська література, VIII) | |
| SIXTY-FOURTH LESSON | 256 |
| (Українська література, Українська література, IX) | |
| SIXTY-FIFTH LESSON | 262 |
| (Українська література, Українська література, X) | |
| SIXTY-SIXTH LESSON | 268 |
| (Українська література, Українська література, XI) | |
| SIXTY-SEVENTH LESSON | 274 |
| (Українська література, Українська література, XII) | |
| SIXTY-EIGHTH LESSON | 280 |
| (Українська література, Українська література, XIII) | |

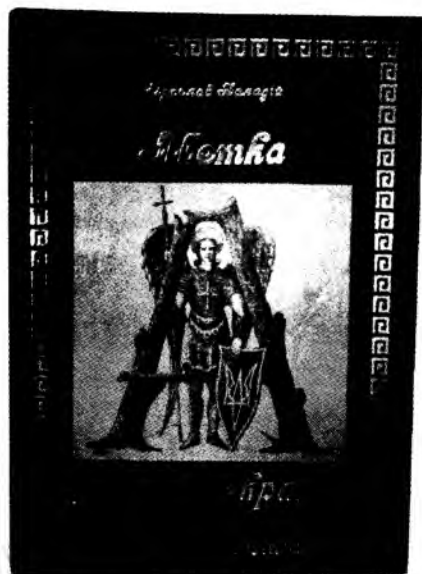
| | |
|--|-----|
| SIXTY-NINTH LESSON | 286 |
| (Українська література, Українська література, XIV) | |
| SIXTY-FIFTH LESSON | 292 |
| (Українська література, Українська література, XV) | |
| SIXTY-FIRST LESSON | 298 |
| (Українська література, Українська література, XVI) | |
| SIXTY-SECOND LESSON | 304 |
| (Українська література, Українська література, XVII) | |
| SIXTY-THIRD LESSON | 310 |
| (Українська література, Українська література, XVIII) | |
| SIXTY-FOURTH LESSON | 316 |
| (Українська література, Українська література, XIX) | |
| SIXTY-FIFTH LESSON | 322 |
| (Українська література, Українська література, XX) | |
| SIXTY-SIXTH LESSON | 328 |
| (Українська література, Українська література, XXI) | |
| SIXTY-SEVENTH LESSON | 334 |
| (Українська література, Українська література, XXII) | |
| SIXTY-EIGHTH LESSON | 340 |
| (Українська література, Українська література, XXIII) | |
| SIXTY-NINTH LESSON | 346 |
| (Українська література, Українська література, XXIV) | |
| SIXTY-FIFTH LESSON | 352 |
| (Українська література, Українська література, XXV) | |
| SIXTY-FIRST LESSON | 358 |
| (Українська література, Українська література, XXVI) | |
| SIXTY-SECOND LESSON | 364 |
| (Українська література, Українська література, XXVII) | |
| SIXTY-THIRD LESSON | 370 |
| (Українська література, Українська література, XXVIII) | |
| SIXTY-FOURTH LESSON | 376 |
| (Українська література, Українська література, XXIX) | |
| SIXTY-FIFTH LESSON | 382 |
| (Українська література, Українська література, XXX) | |
| SIXTY-SIXTH LESSON | 388 |
| (Українська література, Українська література, XXXI) | |
| SIXTY-SEVENTH LESSON | 394 |
| (Українська література, Українська література, XXXII) | |
| SIXTY-EIGHTH LESSON | 400 |
| (Українська література, Українська література, XXXIII) | |
| SIXTY-NINTH LESSON | 406 |
| (Українська література, Українська література, XXXIV) | |

| | | | | | |
|--|---------|-----|--|--------|-----|
| | вікно | в В | | зірка | з З |
| | домі | д Д | | голова | г Г |
| | бальон | б Б | | кінь | ь ґ |
| | чоботи | ч Ч | | люди | л Л |
| | ялінка | я Я | | юнак | ю Ю |
| | фабрика | ф Ф | | гараж | г Г |

| | | | | | |
|--|---------|-----|--|--------|-----|
| | вікно | в В | | зірка | з З |
| | домі | д Д | | голова | г Г |
| | бальон | б Б | | кінь | ь ґ |
| | чоботи | ч Ч | | люди | л Л |
| | ялінка | я Я | | юнак | ю Ю |
| | фабрика | ф Ф | | гараж | г Г |



Фрагмент абетки



Наукове видання

Романюк С.З.

**Розвиток рідномовної освіти українців
у західній діаспорі (XX – початок XXI століття)**

Монографія

НБ ПНУС



801904

Підписано до друку 31.03.2015. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Друк різнографічний. Ум.-друк. арк. 28,3.

Обл.-вид. арк. 30,5. Тираж 300. Зам. 1005.

Видавництво та друкарня Чернівецького національного університету
58012, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №891 від 08.04.2002 р.