

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**РИБАК ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА**

УДК 37.017.18

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**  
**І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ**  
**(1945–1996 рр.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Мацько Віталій Петрович,  
доктор філологічних наук, професор  
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Рибак Т.М.* Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 Науки про освіту), Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, 2018.

**Актуальність дослідження.** Освіта українського зарубіжжя – багатоаспектне суспільно-культурне явище, в якому історія української школи та викладання в ній українознавчих предметів, зокрема української мови і літератури, посідає важливе місце в процесі культурного збереження національної ідентичності. Встановлення та інтенсифікація зв'язків із закордонним українством є важливою складовою сучасної державної етнополітики, сприяє задоволенню національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами України, консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури.

Із проголошенням незалежної Української держави посилились двосторонні контакти у сфері освіти на державному й громадському рівнях. Це задекларовано в Конституції України (ст. 12) та законах України «Про закордонних українців» (2004), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року, Концепції «Нова українська школа» (2016).

Цей перелік документів свідчить про те, що українська словесність як вияв народного духу в художньому слові має особливу значущість для виживання українців за межами історичної батьківщини. З усього різноманіття культурно-політичного життя українства важливими є ті суспільно-історичні, літературні та педагогічні чинники, які спонукали і спонукають українські громади до утримання і розвитку власної школи та створення для них навчальних посібників, підручників, науково-методичних праць, а також їхня роль в

організації навчальної діяльності з української мови і літератури, спрямованої на збереження власної ідентичності в поліетнічному соціумі країни проживання.

Активна діяльність української діаспори щодо збереження української мови і літератури в умовах інтенсивних процесів зросійщення в радянській Україні сформувала передумови для відродження української мови, повернення забутих імен українських літераторів, твори яких були введені до шкільної програми (В. Барка, У. Самчук, Е. Андіївська, К. Перелісна, І. Багрянний, Є. Маланюк, О. Ольжич, О. Теліга) у добу незалежності України. Низку праць цій проблемі присвятили вітчизняні дослідники-педагоги Г. Бигар, А. Богданюк, Л. Божук, Д. Герцюк, Ю. Заячук, В. Кемінь, С. Романюк, І. Руснак, Т. Плазова, О. Сидоренко, С. Потапчук, Ю. Герцог, А. Онкович, Г. Онкович, М. Палінчак, С. Рошко та ін.

Лінгводидактичні засади творення основних підручників для навчання української мови і літератури в системі рідномовного шкільництва західної діаспори частково розглядалися у працях таких науковців, як Б. Ажнюк, Г. Бигар, І. Осадченко, С. Романюк, І. Руснак, Б. Степанишин, І. Стражнікова та ін. До вагомих надбань вітчизняної педагогіки в західному зарубіжжі належать праці Г. Ващенко, Є. Жарського, П. Коваліва, О. Кульчицького, К. Кисілевського, Л. Кисілевської-Ткач, І. Огієнка, Я. Рудницького, В. Чапленка, М. Чарторійського, Б. Шкандрія, Яра Славутича.

У вітчизняній педагогічній науці проведено низку компаративних досліджень (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, І. Василенко, А. Василюк, О. Матвієнко, О. Мілова, Н. Муқан, О. Овчарук, О. Пічкач, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін) з проблем розвитку освіти й виховання у країнах Заходу, що також суттєво збагачують досвід навчання й виховання підростаючих поколінь. Цінними є праці вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядали різні аспекти навчальної діяльності.

Водночас, аналіз джерельної бази дослідження та вивчення практичного досвіду навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори і в Україні дозволили виявити суперечності між: умовами вивчення

української мови та літератури в західній діаспорі та нереалізованими можливостями застосування цього досвіду в Україні; об'єктивною потребою всебічного аналізу організації навчальної діяльності з української мови та літератури і недостатнім рівнем її дослідження, узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці; потребою реформування вітчизняної системи навчання української мови та літератури і необхідністю прогнозування тенденцій її розвитку на основі осмислення передових ідей педагогів західної діаспори.

Актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне і практичне вивчення зумовили вибір теми дослідження: **«Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)»**.

**Мета дослідження** полягає у виявленні сутності й особливостей організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у період 1945-1996 рр. та обґрунтуванні можливостей використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) висвітлити організацію навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у 1945–1996 рр. як науково-педагогічну проблему;
- 2) схарактеризувати навчальну діяльність з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори в означений історичний період;
- 3) виконати аналіз забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори;
- 4) окреслити можливості використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

**Об'єкт дослідження** – система навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи і технології організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.).

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період 1945-1996 рр. Нижня межа (1945 р.) зумовлена масовою еміграцією українців після завершення Другої світової війни в Західну Європу й відкриттям при таборах для переміщених осіб (діпістів) українських шкіл, гімназій. Верхню межу (1996 р.) визначає прийняття Верховною Радою Конституції України (28.06.1996 р.), ст. 12 якої гарантує задоволення національно-культурних і мовних потреб закордонного українця.

**Територіальні межі дослідження** охоплюють такі країни як Австралія, Аргентина, Бразилія, Канада, США.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що *вперше* виявлено сутність та особливості організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у період 1945-1996 рр. (навчання дітей української мови і літератури в полілінгвальному середовищі; орієнтація на національну ідею; комплексне поєднання потенціалу навчання і виховання; наявність різних типів шкіл: українські католицькі школи, суботні школи українознавства, недільні школи українознавства; відповідність національно-культурним потребам, християнським звичаям і традиціям українського народу; виховання толерантного ставлення до культури інших народів країни проживання; відсутність навчально-методичного забезпечення та активне підручникотворення учителів-практиків); *висвітлено* організацію навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у 1945–1996 рр. як науково-педагогічну проблему (джерельна база дослідження, класифікована за проблемною ознакою: праці загального змісту, науково-освітня література, історичні джерела, філологічна навчальна та методична література; принципи, покладені в основу дослідження: історизму, об'єктивності, системності, поліфакторності); *схарактеризовано* навчальну діяльність з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (принципи організації навчання: (принцип гуманізації та гуманітаризації навчання, відкритості та динамічності взаємодії з навколишнім світом; співтворчості учителя й учня; розвивального характеру навчання, науковості, системності, послідовності, наступності, доступності, народності; методику навчання

української мови і літератури, що синтезувала вивчення української літератури і засвоєння мовно-граматичного матеріалу); *виконано аналіз* навчально-методичного забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (навчальні посібники, читанки, підручники та хрестоматії); *окреслено можливості* використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

*Уточнено зміст понять:* організація навчальної діяльності, чужомовне середовище, іншомовне середовище, поліетнічне середовище, етнокультурне середовище, іншомовний простір.

*Подальшого розвитку набули* ідеї щодо доцільності творчого використання педагогічного досвіду організації навчання з української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори означеного періоду в освітньому просторі України.

*У науковий обіг введено* нові факти, теоретичні ідеї й підходи до навчання української мови і літератури, маловідомі та невідомі документи, що розширюють знання про організацію навчальної діяльності з української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори досліджуваного періоду.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що розроблено авторський спецкурс «Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945-1995 рр.)», матеріали якого використовуються в освітньому процесі системи неперервної педагогічної освіти України при підготовці майбутніх педагогів та під час проведення курсів підвищення кваліфікації для учителів української мови і літератури, здобувачами вищої освіти для підготовки презентацій, доповідей і повідомлень на наукових конференціях, семінарах, круглих столах.

Основні результати та джерельна база дослідження використовуються викладачами системи вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання української мови та літератури у середній та вищій школі»,

«Основи українознавства з методикою викладання», «Літературна пропедевтика та методика навчання літературного читання», «Нові підходи до вивчення освітньої галузі «Мови і літератури в початковій школі».

Вони можуть бути використані для підготовки підручників, навчально-методичних посібників, в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти в Україні та українському зарубіжжі, а також для виконання подальших науково-педагогічних досліджень.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (328 найменувань, з них 25 – іноземними мовами), 10-ти додатків. Обсяг дисертації становить 240 сторінок, із них 180 сторінок основного тексту. Роботу ілюстровано 3-ма таблицями та 3-ма рисунками на 2 сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання, методи дослідження; подано хронологічні і територіальні межі дослідження; представлено джерельну базу; розкрито наукову новизну і практичне значення одержаних результатів; наведено відомості про апробацію і впровадження результатів дослідження; відображено структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У **першому розділі** «Організація навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945 – 1996 рр.) як педагогічна проблема» висвітлено історіографії проблеми дослідження та визначено рівень її наукового осмислення, охарактеризовано українські заклади освіти у країнах Заходу, представлено авторську періодизацію розвитку навчання української мови і літератури в західній діаспорі.

У **другому розділі** «Характеристика навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945 – 1996 рр.)» розкрито принципи організації навчальної діяльності, представлено результати аналізу методики навчання з української мови та літератури, досліджено діаспорні україномовні підручники як основний засіб навчання української мови і

літератури.

У **третьому розділі** «Забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори» висвітлено освітню складову та виховний потенціал навчання української мови і літератури, окреслено можливості використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

**Ключові слова:** західна діаспора, організація навчання, українська література, українська мова, шкільна освіта.

### Список публікацій здобувача

#### *Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації*

*Публікації у виданнях, що включені до наукометричних баз даних*

1. <sup>1</sup> Рибак Т. М. (2015). Особливості методичної роботи україномовних шкіл за кордоном. *Педагогічний дискурс*, 19, 155–160.
2. <sup>2</sup> Рибак Т. М. (2017). Дидактичний потенціал виховання учнів засобами художнього слова в освітніх установах західної української діаспори. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 162–168.
3. <sup>3</sup> Рибак Т. М. (2017). Стан вивчення еволюції українського шкільництва західної діаспори в педагогічній науці. *Педагогічний дискурс*, 23, 119–125.

*Публікації у наукових фахових виданнях України*

4. Рибак Т. М. (2015). З історії західної діаспори: вивчення української мови і літератури в суботніх школах українознавства. *Молодь і ринок*, 6 (125), 125–131.
5. Рибак Т. М. (2017). Дидактичні компоненти в підручниках з української мови для початкових класів освітніх установ західної діаспори. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 22 (1), ч. 2, 306–310.

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

6. Рибак Т. М. (2015). Тенденції розвитку української мови в шкільництві

<sup>1</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>2</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>3</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.



західної діаспори. *Українська мова і нація*, 6, 116–124.

7. Рибак Т. М. (2016). *Методична база та методи викладання української мови і літератури в діаспорній школі (аналіз підручників)*. Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції (Острог, 27–28 вересня 2016 р.). Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».

8. Рибак Т. М. (2016). *Український вільний університет як дидактичний центр освітньо-наукового розвитку шкільництва*. Одинадцяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: компетентісний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 12 жовтня 2016 р.). Хмельницький: ХГПА.

9. Рибак Т. М. (2016). *Особливості вивчення української мови і літератури в діаспорних школах*. Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачево, 19-21 жовтня 2016 р.). Мукачево: вид-во МДУ.

10. Рибак Т. М. (2016). *Методика компонентів у структурі підручників з української філології західної діаспори*. *Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka: Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej* (Gdańsk, 30.03.2016-31.03.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. zo.o. «diamond trading tour».

11. Рибак Т. М. (2017). *Досвід українського шкільництва в західній діаспорі: проблеми вивчення рідної мови та шляхи їх вирішення*. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвуз. (заочної) наук.-практ. конференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 р.). Хмельницький: ХГПА.

12. Рибак Т. М. (2017). *Наука про українську літературу та впровадження її на практиці в діаспорному середовищі*. Сучасний вимір філологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 21-22 липня 2017 р.). Львів: ГО «Наукова філологічна організація «Логос».

13. Рибак Т. М. (2017). *Діяльність українських навчальних закладів за кордоном (1945-1996 рр.)*. Modern philology: relevant issues and prospects of research: Conference proceedings. International research and practice conference (Lublin, 20-21 October, 2017). Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishig».

14. Рибак Т. М. (2017). *Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945-1995 рр.)*: спецкурс для студентів педагогічних спеціальностей. Хмельницький: ХГПА.

#### ANNOTATION

*Rybak T. M.* Organization of Ukrainian Language and Literature Learning in Western Diaspora School Education (1945-1996). – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy (011 Educational, Pedagogical Sciences), Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, 2018.

**Research topicality.** Education of the Ukrainian diaspora is a multidimensional, sociocultural and political phenomenon, which encompasses the history of the Ukrainian schooling and teaching of the main Ukrainian studies subjects, such as the Ukrainian language and literature. It occupies especially important place in the process of cultural preservation of national identity. The establishment and intensification of relations with the Ukrainians living abroad is the important part of the modern state ethnic policy. It helps to meet national, cultural, and linguistic needs of the Ukrainians living abroad, contributes to the consolidation and development of the Ukrainian nation, its historical consciousness, traditions and culture.

The proclamation of the independent Ukrainian state has intensified bilateral contacts in the field of education at the state and public levels. It is declared in the Constitution of Ukraine (Article 12) and the Laws of Ukraine On Foreign Ukrainians (2004), On Higher Education (2014), On Education (2017), in the Concept of Humanitarian Development of Ukraine for the period up to 2020, and in the Concept of New Ukrainian School (2016).

This list of documents proves that the Ukrainian verbal tradition as a manifestation of the folk spirit in fiction has special significance for the Ukrainians' survival outside their historical homeland. The diversity of cultural and political life of the Ukrainians encompasses important social, historical, literary and pedagogical factors, which induced and encouraged the Ukrainian communities to maintain and develop their own schools of different types and to prepare manuals, textbooks, scientific and methodological works as well as to trace the role of these factors in shaping of the Ukrainian language and literature learning process aimed at preserving of national identity in the polyethnic society of the country of residence.

Active efforts of the Ukrainian diaspora to preserve the Ukrainian language and literature in the setting of intense Russification in the Soviet Ukraine have formed the prerequisites for the revival of the Ukrainian language and the return of the forgotten names of the Ukrainian writers, whose works were introduced into the school curricula in times of independent Ukraine (V. Barka, U. Samchuk, E. Andiyevska, K. Perelisna, I. Bahrianyi, E. Malanyuk, O. Olzhych, O. Teliha). Local scholars in the field of pedagogy devoted their researches to the study of this issue, namely: H. Byhar, A. Bohdanyuk, L. Bozhuk, D. Hertsiuk, Yu. Zayachuk, V. Kemin, S. Romanyuk, I. Rusnak, T. Plazova, O. Sydorenko, S. Potapchuk, Y. Hertsoh, A. Onkovych, H. Onkovych, M. Palinchak, S. Roshko, and others.

The works of such scholars as B. Azhnyuk, H. Byhar, I. Osadchenko, S. Romanyuk, I. Rusnak, B. Stepanyshyn, I. Strazhnikova, and others partially address linguistic and didactic principles of basic textbooks preparation for the Ukrainian language and literature learning in the system of native language schooling in the western diaspora. The important achievements of local pedagogy in the western diaspora include the works of H. Vashchenko, Ye. Zharskyi, P. Kovaliv, O. Kulchytskyi, K. Kysilevskyi, L. Kysilevska-Tkach, I. Ohienko, Ya. Rudnytskyi, V. Chaplenko, M. Chartoryiskyi, B. Shkandrii, Ya. Slavutysh.

A number of comparative studies have also been conducted in the national pedagogical science (N. Avsheniuk, N. Bidyuk, I. Vasylenko, A. Vasylyuk, O. Matviyenko, O. Milova, O. Ovcharuk, O. Pichkar, L. Pukhovska, A. Sbruyeva, and

others) on the development of education and upbringing in the western countries, which also significantly enrich the experience of teaching and upbringing of younger generations. The works of local and foreign scholars, who considered different aspects of educational activity, are of importance.

At the same time, the analysis of reference framework of the study and the research of practical experience of the Ukrainian language and literature learning in the western diaspora school education and in Ukraine make it possible to identify the following contradictions between: the conditions for the Ukrainian language and literature learning in the western diaspora and the unrealized possibilities of using this experience in Ukraine; the objective need for comprehensive analysis of the learning process organization, the creation of conditions for the Ukrainian language and literature learning and the absence of such research, generalization in the local pedagogical theory and practice; the need to reform the domestic system of the Ukrainian language and literature learning and the necessity to anticipate the trends of its development based on the advanced ideas comprehension of the western diaspora pedagogues.

Topicality of the issue, insufficient theoretical and practical study of it has determined the choice of the research theme: “**Organization of Ukrainian Language and Literature Learning in Western Diaspora School Education**”.

**The research aim** is to reveal and define the essence and peculiarities of the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education during 1945-1996 and to justify the application possibilities of the Western diaspora educators’ ideas in modern education of Ukraine.

According to the research aim the following **objectives** have been defined:

- 1) to highlight the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education in 1945–1996 as a scientific and pedagogical issue;
- 2) to characterize the Ukrainian language and literature learning in the western diaspora school education during the defined historical period;
- 3) to carry out the analysis of the Ukrainian language and literature learning provision in the western diaspora school education;

4) to outline the possibilities of using the ideas of the western diaspora educators in modern education of Ukraine.

The system of the Ukrainian language and literature learning in the western diaspora school education is **the research object**.

The content, forms, methods and technology of the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education (1945-1996) are **the research subject**.

**Chronological boundaries of the research** cover the period from 1945 to 1996. The lower limit (1945) is determined by mass emigration of the Ukrainians to Western Europe after the end of World War II and opening of the Ukrainian schools and gymnasiums for fugitives in the camps. The adoption by the Verkhovna Rada the Constitution of Ukraine (28.06.1996), Article 12 of which guarantees the satisfaction of national, cultural and linguistic needs of the Ukrainians living abroad, determines the upper limit (1996).

**Territorial boundaries of the study** include such countries as Australia, Argentina, Brazil, Canada, and the USA.

**Scientific novelty of the results obtained** lies in the fact that *for the first time* the essence and peculiarities of the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education (1945-1996) were defined and described (teaching children the Ukrainian language and literature in multilingual environment; orientation to the national idea; a complex combination of education and upbringing potential; availability of different types of schools: the Ukrainian Catholic schools, Saturday schools of Ukrainian studies, Sunday schools of Ukrainian studies; conformity to national and cultural needs, the Christian customs and traditions of the Ukrainians; development of tolerant attitude towards the culture of other people living in the country of residence; the lack of teaching and methodological support and active textbook preparation of practicing teachers); the Ukrainian language and literature learning process organization in the western diaspora school education (1945-1996) is defined as a scientific and pedagogical issue (reference framework of the research is classified according to the issue: works of general content, scientific and educational

literature, historical sources, philological educational and methodological literature; principles forming the basis of the research are the following: historicism, objectivity, systemacity, the principle of multifactorial approach); the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education *is described* (principles of learning process organization: principle of humanization and humanitarian approach to learning, openness and dynamism of interaction with the surrounding world; creative interaction of teacher and student; developmental nature of learning, scientific orientation, systemacity, consistency, continuity, availability, national orientation; methodology for the Ukrainian language and literature learning that synthesized the study of the Ukrainian literature, the acquisition of language and grammar material); *the analysis* of educational and methodological provision of the Ukrainian language and literature learning in the western diaspora school education *is conducted* (manuals, reader books, textbooks and anthologies); the possibilities of using the ideas of the western diaspora educators in modern education of Ukraine are outlined.

*The following notions are clarified:* learning process organization, foreign language environment, multiethnic environment, ethnocultural environment, foreign language space.

The ideas of the expediency of the creative use in the Ukrainian educational system of the pedagogical experience of the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education of the defined period *gained further development*.

The new facts, theoretical ideas and approaches to the Ukrainian language and literature learning, recondite and unknown documents, which extend the knowledge about the Ukrainian language and literature learning organization in the western diaspora school education of the defined period *were introduced into the scientific circulation*.

**Practical value of the research** lies in the author's development of the course named "Ukrainian Language and Literature Learning in Western Diaspora Educational Institutions (1945-1995)", the materials of which are used in the educational process

in the system of continuous pedagogical education of Ukraine while training future educators and in the professional development courses of Ukrainian language and Literature teachers; by students for preparing presentations, speeches and notes for scientific conferences, seminars, discussions.

The main results and the reference framework of the research are used by teachers in the higher education system in the context of such courses as History of Pedagogy, Pedagogy, Comparative Pedagogy, Ukrainian Language Teaching Methodology, and Ukrainian Literature Teaching Methodology, Ukrainian Language and Literature Teaching Methodology in the secondary and higher school, Fundamentals of Ukrainian Studies with Teaching Methods, Literary Propedeutics and Methods of Teaching Literary Reading, New Approaches to the Study of the Educational Field “Languages and Literature in Elementary School”. They can also be used for the preparation of textbooks, teaching and methodological manuals, in the educational process of institutions of general secondary education in Ukraine and in the foreign countries as well as for conducting of further scientific pedagogical researches.

**Structure and volume of the thesis.** The paper consists of the introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (331 items, 25 of them are in foreign languages), and 8 appendices. Total volume of the thesis is 240 pages, main content containing 180 pages. The paper includes 3 tables and 3 figures on 2 pages.

In the **introduction** the topicality and relevance of the research are justified; the relationship of the thesis with academic programs, curricula, and themes are outlined; object, subject, aim, objectives, and methods of the research are defined; chronological and territorial boundaries of the research are outlined; reference framework is presented; scientific novelty and practical value of the obtained results are stated; approbation and implementation of research results are clarified; structure of the submitted thesis is presented.

The first chapter «**Ukrainian language and literature learning organization in western diaspora school education (1945-1996) as pedagogical issue**» studies

historiography of the research problem and determines the level of its scientific comprehension, the Ukrainian educational institutions in countries of the West are described, the author's periodization of the Ukrainian language and literature learning development in the western diaspora is presented.

The second chapter «**Characteristics of Ukrainian language and literature learning in the western diaspora school education (1945-1996)**» describes the Ukrainian language and literature learning, provides analysis of the Ukrainian language and literature learning methodology, studies the Ukrainian-language textbooks of the diaspora as the main means of the Ukrainian language and literature learning.

The third chapter «**Implementation of Ukrainian language and literature learning in western diaspora school education**» highlights educational component and educational potential of the Ukrainian language and literature learning, outlines the opportunities of use of the western diaspora educators' ideas in modern education of Ukraine.

**Keywords:** Western diaspora, learning organization, Ukrainian literature, Ukrainian language, schooling.

### **List of Author's Publications**

#### *Publications representing the main scientific results of the thesis*

##### *Publications in journals included to scientometric databases*

1. <sup>4</sup>Rybak T. M., (2015). Features of methodical work of Ukrainian-language schools abroad. *Pedagogical discourse*, 19, 155-160.
2. <sup>5</sup> Rybak T. M., (2017). Didactic Potential for the Education of Disciples by means of Artistic Words in Educational Institutions of the Western Ukrainian Diaspora. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. *Series: pedagogy*, 2, 162–168.
3. <sup>6</sup>Rybak T. M. (2017). The state of studying the evolution of the Ukrainian school of Western Diaspora in pedagogical science. *Pedagogical discourse*, 23, 119–125.

---

<sup>4</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>5</sup>В идання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>6</sup>В идання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.



*Publications in scientific professional journals of Ukraine*

4. Rybak T. M., (2015). From the history of the Western Diaspora: the study of the Ukrainian language and literature in the Saturday schools of Ukrainian studies. *Youth and the market*, 6, 125–131.
5. Rybak T. M. (2017). Didactic Components in Textbooks on Ukrainian Language for Primary Classes of Educational Institutions of the Western Diaspora. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, 22 (1), Part 2, 306-310.

***Publications confirming the approbation of the thesis materials***

6. Rybak T. M., (2015). Trends in the development of the Ukrainian language in the Western Diaspora School. *Ukrainian language and nation*, 6, 116–124.
7. Rybak T. M., (2016). *Methodological basis and methods of teaching the Ukrainian language and literature in the Diaspora school (textbook analysis)*. Ukrainian Diaspora: Problems of Research: Abstracts of the International Scientific Conference (Ostroh, September 27-28, 2016). Ostroh: Publishing House of the National University of Ostroh Academy.
8. Rybak T. M., (2016). *Ukrainian Free University as a didactic center for educational and scientific development of schooling*. Eleven pedagogical readings in the memory of M. M. Darmanskyi: competency approach in the professional training of pedagogical staff: materials. Scientific and Practical Conference (Khmelnyskyi, October 12, 2016). Khmelnyskyi: KhGPA. (Khmelnyskyi, October 12, 2016). Khmelnyskyi: KhGPA.
9. Rybak T. M., (2016). *Features of studying Ukrainian language and literature in Diaspora schools*. Higher school and labor market: integration, modernization, internationalization: a collection of abstracts allukr. Scientific and Practical Conference (Mukachevo, October 19-21, 2016). Mukachevo: a publishing house of Moscow State University.
10. Rybak T. M., (2016). *Methodology of components in the structure of textbooks on Ukrainian philology of the Western Diaspora*. *Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka: Zbior artykulow naukowych. Konferencji*

Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej (Gdansk, 30.03.2016-31.03.2016). – Warszawa: Wydawca: Sp. zo.o. “Diamond trading tour”.

11. Rybak T. M., (2017). *The experience of Ukrainian schooling in the Western Diaspora: the problems of studying the mother tongue and the ways of their solution*. Preparation of a teacher of a new Ukrainian school: problems and ways of their solution: materials of inter-university (part-time) Scientific and Practical Conference (Khmelnyskyi, February 28, 2017). Khmelnyskyi: KhHPA.

12. Rybak T. M., (2017). *The science of Ukrainian literature and its implementation in practice in the Diaspora environment*. Modern Dimension of Philology: Materials of the International Scientific and Practical Conference (Lviv, July 21-22, 2017). – Lviv: NGO “Scientific philological organization” Lohos”.

13. Rybak T. M., (2017). *Activities of Ukrainian educational institutions abroad (1945-1996)*. Modern philology: relevant issues and prospects of research: Conference proceedings. International research and practice on ference (Lublin, 20-21 October, 2017). Lublin: Izdevnieciba “Baltija Publishig”.

14. Rybak T. M., (2017). *Teaching Ukrainian Language and Literature at Educational Institutions of the Western Diaspora (1945-1995): a special course for students of pedagogical specialties*. Khmelnyskyi: KhHPA.

## ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ANNOTATION.....	10
ВСТУП.....	21
<b>РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ (1945-1996 рр.) ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>30</b>
1.1. Історіографія проблеми дослідження.....	30
1.2. Характеристика українських закладів освіти у країнах Заходу.....	42
1.3. Періодизація розвитку навчання української мови і літератури в західній діаспорі (1945–1996 рр.).....	56
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>75</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ (1945 – 1996 рр.).....</b>	<b>79</b>
2.1 Принципи організації навчальної діяльності з української мови і літератури.....	79
2.2 Аналіз методики навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори.....	94
2.3 Діаспорні україномовні підручники як основний засіб навчання української мови і літератури.....	109
<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>122</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ.....</b>	<b>126</b>
3.1. Освітня складова навчання української мови і літератури у	

шкільній освіті західної діаспори.....	126
3.2. Виховний потенціал української літератури західної діаспори.....	149
3.3. Окреслення можливостей використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.....	160
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>173</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>176</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>181</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>206</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Освіта українського зарубіжжя – багатоаспектне суспільно-культурне явище, в якому історія української школи та викладання в ній українознавчих предметів, зокрема української мови і літератури, посідає важливе місце в процесі культурного збереження національної ідентичності. Встановлення та інтенсифікація зв'язків із закордонним українством є важливою складовою сучасної державної етнополітики, сприяє задоволенню національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами України, консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури.

Із проголошенням незалежної Української держави посилились двосторонні контакти у сфері освіти на державному й громадському рівнях. Це задекларовано в Конституції України (ст. 12) та законах України «Про закордонних українців» (2004), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року, Концепції «Нова українська школа» (2016).

Цей перелік документів свідчить про те, що українська словесність як вияв народного духу в художньому слові має особливу значущість для виживання українців за межами історичної батьківщини. З усього різноманіття культурно-політичного життя українства важливими є ті суспільно-історичні, літературні та педагогічні чинники, які спонукали і спонукають українські громади до утримання і розвитку власної школи та створення для них навчальних посібників, підручників, науково-методичних праць, а також їхня роль в організації навчальної діяльності з української мови і літератури, спрямованої на збереження власної ідентичності в поліетнічному соціумі країни проживання.

Активна діяльність української діаспори щодо збереження української мови і літератури в умовах інтенсивних процесів зросійщення в радянській Україні сформувала передумови для відродження української мови, повернення забутих імен українських літераторів, твори яких були введені до шкільної

програми (В. Барка, У. Самчук, Е. Андіївська, К. Перелісна, І. Багрянний, Є. Маланюк, О. Ольжич, О. Теліга) у добу незалежності України. Низку праць цій проблемі присвятили вітчизняні дослідники-педагоги Г. Бигар, А. Богданюк, Л. Божук, Д. Герцюк, Ю. Заячук, В. Кемінь, С. Романюк, І. Руснак, Т. Плазова, О. Сидоренко, С. Потапчук, Ю. Герцог, А. Онкович, Г. Онкович, М. Палінчак, С. Рошко та ін.

Лінгводидактичні засади творення основних підручників для навчання української мови і літератури в системі рідномовного шкільництва західної діаспори частково розглядалися у працях таких науковців, як Б. Ажнюк, Г. Бигар, І. Осадченко, С. Романюк, І. Руснак, Б. Степанишин, І. Стражнікова та ін. До вагомих надбань вітчизняної педагогіки в західному зарубіжжі належать праці Г. Ващенко, Є. Жарського, П. Коваліва, О. Кульчицького, К. Кисілевського, Л. Кисілевської-Ткач, І. Огієнка, Я. Рудницького, В. Чапленка, М. Чарторійського, Б. Шкандрія, Яра Славутича.

У вітчизняній педагогічній науці проведено низку компаративних досліджень (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, І. Василенко, А. Василюк, О. Матвієнко, О. Мілова, Н. Муқан, О. Овчарук, О. Пічкач, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін) з проблем розвитку освіти й виховання у країнах Заходу, що також суттєво збагачують досвід навчання й виховання підростаючих поколінь. Цінними є праці вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядали різні аспекти навчальної діяльності.

Водночас, аналіз джерельної бази дослідження та вивчення практичного досвіду навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори і в Україні дозволили виявити суперечності між: умовами вивчення української мови та літератури в західній діаспорі та нереалізованими можливостями застосування цього досвіду в Україні; об'єктивною потребою всебічного аналізу організації навчальної діяльності з української мови та літератури і недостатнім рівнем її дослідження, узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці; потребою реформування вітчизняної системи навчання української мови та літератури і необхідністю прогнозування

тенденцій її розвитку на основі осмислення передових ідей педагогів західної діаспори.

Актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне і практичне вивчення зумовили вибір теми дослідження: **«Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми «Розвиток освіти у країнах Європейського Союзу» (номер державної реєстрації 0114U005427) Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Тема дисертації затверджена вченою радою Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 2 від 18.02.2015) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 3 від 28.04.2015).

**Мета дослідження** полягає у виявленні сутності й особливостей організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у період 1945-1996 рр. та обґрунтуванні можливостей використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) висвітлити організацію навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у 1945–1996 рр. як науково-педагогічну проблему;
- 2) схарактеризувати навчальну діяльність з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори в означений історичний період;
- 3) виконати аналіз забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори;
- 4) окреслити можливості використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

**Об'єкт дослідження** – система навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи і технології організації

навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.).

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період 1945-1996 рр. Нижня межа (1945 р.) зумовлена масовою еміграцією українців після завершення Другої світової війни в Західну Європу й відкриттям при таборах для переміщених осіб (діпістів) українських шкіл, гімназій. Верхню межу (1996 р.) визначає прийняття Верховною Радою Конституції України (28.06.1996 р.), ст. 12 якої гарантує задоволення національно-культурних і мовних потреб закордонного українця.

**Територіальні межі дослідження** охоплюють такі країни як Австралія, Аргентина, Бразилія, Канада, США.

**Методологічну основу** дослідження становлять положення теорії наукового пізнання про явища об'єктивної дійсності, єдності теорії й практики; ідеї гуманізації освіти, неперервності освіти; філософські положення про взаємозв'язок освітніх, культурних, економічних, соціальних аспектів життєдіяльності суспільства, про різнобічний та гармонійний розвиток особистості; теоретичні основи навчання української мови та літератури; структурний та системний підходи до аналізу педагогічних явищ, а також принципи наступності та адаптації передового досвіду в педагогічній теорії і практиці.

**Методи дослідження.** Для розв'язання завдань дослідження використано методи: *теоретичні* (аналіз та синтез, індукція та дедукція для висвітлення специфіки історіографії проблеми дослідження; порівняльно-зіставний, структурний, біографічний методи для опрацювання архівних джерел; історико-логічний аналіз з метою виявлення особливостей розвитку шкільництва західної діаспори; логіко-системний аналіз задля виокремлення провідних педагогічних ідей навчання української мови і літератури в країнах Заходу; проблемно-пошуковий – для наукового обґрунтування розвитку змісту та організації навчання української мови і літератури в діаспорному середовищі упродовж 1945 – 1996 рр.; історико-хронологічний метод з метою розробки авторської періодизації організації навчальної діяльності з української мови та літератури;



систематизації та узагальнення для формування суджень і висновків); практичні (он-лайн-інтерв'ювання, бесіди з представниками західної діаспори).

**Джерельна база дослідження:** збірники нормативних документів, суспільно-політична і педагогічна преса, зокрема, етнічна преса українців західної діаспори; довідково-бібліографічна, епістолярно-мемуарна література, в якій розглядаються різні аспекти розбудови життя і діяльності української еміграційної громади, насамперед освітньої діяльності; наукові праці, які розкривають педагогічні, філософські, філологічні, соціальні аспекти виховання та розвитку українських дітей і молоді західної діаспори. Для проведеного дослідження цінним є зібрання інформаційних матеріалів Центрального державного архіву-музею літератури і мистецтва України (*англ.* Central State Power Museum of Literature and Society of Ukraine), Національної бібліотеки України імені В. Стефаника (м. Львів), Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, відділу рукописів і текстології Інституту літератури імені Тараса Шевченка НАН України, Кабінету літератури української діаспори імені Петра Гоя при Львівському національному університеті імені Івана Франка; художня та наукова література з приватних бібліотек; українсько-канадська преса другої половини ХХ ст., де були опубліковані художні твори українських письменників Канади, США, Німеччини та статті й рецензії педагогів і літературознавців західної діаспори; історико-педагогічні та літературознавчі дослідження (дисертації, монографії, посібники, матеріали конференцій та ін.).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що *вперше* виявлено сутність та особливості організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у період 1945-1996 рр. (навчання дітей української мови і літератури в полілінгвальному середовищі; орієнтація на національну ідею; комплексне поєднання потенціалу навчання і виховання; наявність різних типів шкіл: українські католицькі школи, суботні школи українознавства, недільні школи українознавства; відповідність

національно-культурним потребам, християнським звичаям і традиціям українського народу; виховання толерантного ставлення до культури інших народів країни проживання; відсутність навчально-методичного забезпечення та активне підручникотворення учителів-практиків); *висвітлено* організацію навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у 1945–1996 рр. як науково-педагогічну проблему (джерельна база дослідження, класифікована за проблемною ознакою: праці загального змісту, науково-освітня література, історичні джерела, філологічна навчальна та методична література; принципи, покладені в основу дослідження: історизму, об'єктивності, системності, поліфакторності); *схарактеризовано* навчальну діяльність з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (принципи організації навчання: (принцип гуманізації та гуманітаризації навчання, відкритості та динамічності взаємодії з навколишнім світом; співтворчості учителя й учня; розвивального характеру навчання, науковості, системності, послідовності, наступності, доступності, народності; методику навчання української мови і літератури, що синтезувала вивчення української літератури і засвоєння мовно-граматичного матеріалу); *виконано аналіз* навчально-методичного забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (навчальні посібники, читанки, підручники та хрестоматії); *окреслено* можливості використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

*Уточнено зміст понять:* організація навчальної діяльності, чужомовне середовище, іншомовне середовище, поліетнічне середовище, етнокультурне середовище, іншомовний простір.

*Подальшого розвитку набули* ідеї щодо доцільності творчого використання педагогічного досвіду організації навчання з української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори означеного періоду в освітньому просторі України.

*У науковий обіг введено* нові факти, теоретичні ідеї й підходи до навчання української мови і літератури, маловідомі та невідомі документи, що розширюють

знання про організацію навчальної діяльності з української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори досліджуваного періоду.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в тому, що розроблено авторський спецкурс «Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945-1995 рр.)», матеріали якого використовуються в освітньому процесі системи неперервної педагогічної освіти України при підготовці майбутніх педагогів та під час проведення курсів підвищення кваліфікації для учителів української мови і літератури, здобувачами вищої освіти для підготовки презентацій, доповідей і повідомлень на наукових конференціях, семінарах, круглих столах.

Основні результати та джерельна база дослідження використовуються викладачами системи вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Методика навчання української мови та літератури у середній та вищій школі», «Основи українознавства з методикою викладання», «Літературна пропедевтика та методика навчання літературного читання», «Нові підходи до вивчення освітньої галузі «Мови і літератури в початковій школі».

Вони можуть бути використані для підготовки підручників, навчально-методичних посібників, в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти в Україні та українському зарубіжжі, а також для виконання подальших науково-педагогічних досліджень.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка № 05-16/81 від 26.04.2017), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-15/10/03/711 від 15.05.2017), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/24 від 23.05.2017), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15-2530 від 27.09.2017), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 8/1 від 12.01.2018).

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження обговорені на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Духовний розвиток особистості в аспекті слов'янського лінгвокраїнознавства» (Хмельницький, 2015); «Українська діаспора: проблеми дослідження» (Острог, 2016); «Літературна етноімагологія: рецепція України та її культури в наукових працях Мікулаша Неврлого» (Хмельницький, 2016); «Сучасний вимір філологічних наук» (Львів, 2017); «Сучасна філологія: актуальні питання та перспективи дослідження» (Люблін, 2017); *всеукраїнських* – «Сучасні педагогічні дослідження в Україні» (Хмельницький, 2016); «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачеве, 2016); «Духовні витоки Поділля: «Просвіта» в історії краю» (Хмельницький, 2016); Одинадцять педагогічних читання пам'яті М. М. Дарманського: компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів (Хмельницький, 2016); «Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання» (Кам'янець-Подільський, 2017); «Вплив ідей Реформації на розвиток сучасної освіти і педагогічної науки» (Хмельницький, 2017); *міжвузівській* – «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» (Хмельницький, 2017). Основні положення, висновки та результати отримали позитивну оцінку на наукових семінарах і засіданнях кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2015-2018 рр.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечена методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням методів відповідно до мети та завдань дослідження; аналізом значного обсягу архівних та науково-педагогічних джерел, навчально-методичної літератури, позитивними результатами впровадження матеріалів дисертації у роботу закладів системи вищої освіти України.

**Публікації.** Основні положення дисертації висвітлено у 14 одноосібних публікаціях: з них – 5 статей у наукових фахових виданнях України (з яких 3 статті у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних), 9 –

апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (328 найменувань, з них 25 – іноземними мовами), 10-ти додатків. Обсяг дисертації становить 239 сторінок, із них 179 сторінок основного тексту. Роботу ілюстровано 3-ма таблицями та 3-ма рисунками на 2 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

# ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ (1945 – 1996) ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі проаналізовано історіографію проблеми дослідження, виокремлено наявний масив першоджерел, який розподілено на чотири групи; розкрито стан вивчення досліджуваної проблеми в сучасній педагогічній науці, схарактеризовано українські заклади освіти у країнах Заходу, зацентровано на періодизації розвитку навчання української мови і літератури в західній діаспорі (1945–1996 рр.), уточнено термінологічно-понятійний апарат дослідження.

### 1.1. Історіографія проблеми дослідження

Вивчення і всебічний аналіз культурно-духовних та суспільно-політичних процесів, що відбувалися поза межами України в другій половині ХХ століття, ґрунтується на загальнофілософських принципах, які виступають своєрідними нормативними вимогами до дослідження і забезпечують вірогідність його результатів. Суспільно-політичні засади діяльності українських закладів освіти за кордоном розглядаємо за кількома центральними принципами: історизму, об'єктивності, системності, поліфакторності.

Йдучи за першим означенням нами принципом, зауважимо, що дослідження проблеми в історичному аспекті сприяє розгляду матеріалів у раціональній концепції, в хронологічній та логічній матриці, з урахуванням взаємозв'язку зі всіма складовими розвитку освітнього процесу в діаспорі, його видозмінності. Водночас принцип історизму дозволяє глибше проаналізувати розвиток української освіти в діаспорному середовищі в контексті компаративного аналізу. Звернення до означеного принципу сприяє вивченню домінуючих

тенденцій в освітньому просторі, аналізу концептів прогресу та регресу предметів української мови і літератури в зарубіжжі, виявленню зміни в державній політиці країн Заходу щодо розвитку закладів освіти, в яких викладається українська мова і література.

Принцип об'єктивності в процесі дослідження забезпечує неупереджену оцінку соціально вагомого значення освіти в суспільстві, неупереджений аналіз процесів, подій, фактів в історико-педагогічному висвітленні. Нами враховано різновекторні підходи щодо аналізу різних точок зору, сфокусованих на тому чи іншому факті, зіставлення їхньої аргументації: результати інших історичних досліджень, джерел, концепцій різних історіографічних шкіл, опрацювання й аналіз архівних документів, матеріалів засобів масової інформації. Відповідно, принцип системності сфокусовує нашу увагу на об'єкті дослідження, тобто єдиному цілому, узгоджуючи функціонування всіх елементів і частин, завдяки чому нами обґрунтовано роль і місце української освіти зарубіжжя в системі культурних, соціально-економічних, політичних умов західноєвропейських держав та в Україні другої половини минулого століття.

У теоретико-педагогічній складовій дослідження важливим вважаємо принцип багатоаспектності в осерді якого знаходиться увесь вузол об'єктивних та суб'єктивних чинників, що впливають на педагогічні процеси в історичному зрізі, на що вказують зокрема й джерела, в яких освітлено суспільно-політичні засади діяльності українських закладів освіти за кордоном, зокрема моделі вивчення проблеми в національній історіографії. Так, історію української еміграції в Австрії та Німеччині після Другої світової війни досліджено у монографії В. Маруняка (Маруняк, 1985). Означену проблему широко аналізує А. Міляннич у дослідженні «Українські поселення» (Міляннич & Бандера, 1980). Зокрема у ній глибоко обґрунтовано особливості та причини розселення українців у світовому просторі. Найважливішим є той факт, що у праці А. Міляннич використав статистичні дані про українську діаспору на кінець 70-их років ХХ ст. Проблему освітнього простору проаналізовано у десяти томній «Енциклопедії українознавства» (ЕУ, 1955–1984 рр.) та п'ятитомній англійській

«Encyclopedia of Ukraine» (1985–1993 pp.), виданій Науковим товариством імені Тараса Шевченка, що його очолював В. Кубійович.

За визначенням С. Потапчук, «мовознавча наука кінця ХХ століття характеризується антропоцентричною спрямованістю на розгляд мовних фактів у тісному зв'язку з етнічною свідомістю, матеріальною та духовною культурою народу, когнітивними структурами мислення та пізнання довкілля» (Потапчук, 2008). Отже, якщо дидактика вивчає закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, принципи і засоби навчання то, відповідно, й методика викладання предметів підпорядковується означеним концептуальним формам. Мова виконує комунікативну, пізнавальну, інформативну, когнітивну функції, таким чином, засобами мови відкриваються горизонти в пізнанні фізичного світу і людини в ньому. Відтак методисти української діаспори при плануванні, наприклад, уроку літератури враховують мовний світ письменника, який акумулює естетичні цінності, демонструє розвиток мови в естетичній матриці. Відомо, що художнє мовлення увиразнює індивідуальний характер і має науково-пізнавальний інтерес. Зважаючи на те, що мовний світ літератора увиразнює кількарівневу структуру, можна констатувати, що перший рівень розкриває функціонально-прагматичний компонент дискурсивних термінів-найменувань, специфіка яких категоризує і довкілля (фізичний світ), і духовний, аксіологічний, інтелектуальний та соціальний потенціал особистості; другий рівень категоризується крізь матрицю побутових уявлень; третій рівень мовної структури уможлиблюється поєднанням синтетичного й аналітичного компонентів в саму сутність пояснень подій, фактів, явищ.

Активну життєву позицію посідав педагог, літературознавець П. Одарченко (1903–2005), навколо постаті якого гуртувалися науково-педагогічні й філологічні сили, письменництво діаспори й України. Перу науковця належить чимало мовознавчих і літературознавчих досліджень, які лягли в основу збірника його вибраних праць «Українська література» (Одарченко, 1995). У Києві 1998 р. побачили світ твори педагога-філолога, професора Яра Славутича (1918 – 2011), в п'яти томах, де четверта і п'ята книги



представляють монографічні дослідження відповідно «Розстріляна муза; Меч і перо» та «Українська література й мова на Заході». Того ж року в харківському видавництві «Фоліо» надруковано фундаментальну працю вченого-філолога, дійсного члена НАН України Ю. Шереха (Шевельова) «Стилі сучасної української літератури на еміграції». У Канаді колишній голова еміграційної Організації українських письменників «Слово», академік НАН України Г. Костюк (1902–2002) надрукував двотомну працю «Зустрічі і прощання» (Едмонтон, 1987; 1998), в якій виклав історію розвитку української літератури ХХ століття, як в Україні, так і на еміграції (Костюк, 1987).

М. Трухан (1925 – 2011) присвятив своє дослідження сорокарічному перебуванню українців у Польщі, у ньому він розглядає звуження вивчення української мови (Трухан, 1990). Сучасний педагог і науковець М. Ревакович поширює знання про еміграційну українську літературу в поліетнічному середовищі. Так, 2001 року в Торонто (Канада) вона надрукувала англomовну працю «Феномен Нью-Йоркської поетичної групи: дискурси, маскування і лімінальність». У західній діаспорі помітним явищем є дослідження про персоналії, зокрема педагогічна праця з філології стала предметом спецвипусків Збірників Наукового товариства імені Тараса Шевченка. Зокрема, 211-й Збірник (1996) містить матеріали на честь мовознавця В. Лева (1903–1991), а 212-й Збірник НТШ (1996) публікує наукові розвідки, присвячені письменникові й літературознавцеві Г. Лужницькому (1903–1990). Мовознавець, діалектолог В. Ящун опублікував «Вибране із славістики» (1991) тощо.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що у вітчизняній історіографії стану вивчення діяльності українських навчальних закладів за кордоном присвячено чимало наукових та науково-популярних напрацювань. Узагальнюючи історіографію з теми, яку досліджуємо, передусім зосередимось на проблемних засадах, що уможливають поділ вивченого нами масиву літератури на чотири групи.

*Першу групу* становлять праці загального змісту, в яких у цілому проаналізовано закордонне українство – від причин еміграції з України на різних

етапах її історії до його місця і ролі в соціально-економічній, освітній та культурній сферах країн проживання (період масового поширення української освіти і культури за межами етнічної України). Дослідники С. Вдовенко (Вдовенко, 2004), М. Марунчак (Марунчак, 1991), А. Шлепаков (Шлепаков, 1999), В. Кирилич (Кирилич, 2000), Трошинський & Шевченко (1999), Б. Білаш (Білаш, 1984), В. Верига (Верига, 2002), Г. Бигар (Бигар, 2006), Л. Винар (Винар, 1975) у своїх працях частково розглядають проблеми, що стосуються навчання української мови і літератури в західній діаспорі, розвитку українського шкільництва. Педагоги Мартинишин & Шміло (2008), Ю. Герцог (Герцог, 2008), Палінчак & Рошко (2008) аналізують проблеми творчої співпраці із закордонними українцями в галузі освіти, розкривають вивчення української мови в західній діаспорі. Наприклад, М. Палінчак і С. Рошко своїй праці досліджують національну ідентичність українців Канади крізь призму вивчення рідної мови. Вони зосереджують увагу на тому, щоб дитина навчилася української мови спершу в родині, далі – підключаються осередки соціалізації – світлички (дитячі садочки), школа українознавства, позашкільні установи тощо. На думку Н. Пилипишин-Літепло (1985), у світличках дитина чує рідну молитву, українську пісеньку, віршик, казочку, поринає у світ звичаїв і традицій, у такий спосіб «вправляє і покращує свою українську мову, пізнається з іншими українськими дітьми. Світличка прищеплює дитині любов до України й всього українського. Вона допомагає тримати українське «Я». Що дитина навчиться до шести років, те буде пам'ятати на все життя» (с. 13).

Окремі фундаментальні дослідження науковців-філологів з різних напрямів мовознавства, зокрема, історії української мови, діалектології, лексикографії залишили для історії (Горбач, 1993, 1963; Огієнко (митрополит Іларіон), 1961, 1958, 1951, 1952; Чапленко, 1970; Шевельов, 1987, 2002; Яр Славутич, 2006; Я. Рудницький, 1965, 1989. М. Палінчак та С. Рошко у своїй статті висловлюють квінтесенцію про те, що названі вище діаспорні науковці зробили вагомий внесок у розбудову вітчизняної філологічної освіти і науки. У праці «Українські наукові осередки в США» Т. Плазова (2012) розглядає

вивчення української мови у Сполучених Штатах Америки. Вона стверджує, що «у США українська мова, література та історія викладаються у 20 коледжах країни, а при різних наукових установах та університетах діє 40 курсів українознавства» (с. 199).

*Друга група* – це науково-освітня література (період розвитку педагогічної періодичної преси і підручникотворення в діаспорі). Вона, вважаємо, характеризується наявністю наукового аналізу, повнотою й достовірністю дослідження означеної проблеми щодо діяльності наукових установ, зокрема українських навчальних закладів, внеску окремих науковців у вивчення українознавчих предметів. Авторами науково-освітніх праць є В. Вихрущ (2015, 2009, 2017, 2008), Т. Антонюк (2017), Л. Божук (2009), Ю. Заячук (2001), Я. Кодлюк (2003, 2014, 2006), В. Луців (1990, 1991), І. Піц (2017). Так, Божук (2010) здійснила спробу аналізу історіографії українознавчої освіти за кордоном, заглибившись у стан розробленості проблеми, визначила рівень її наукового осмислення. Дослідниця слушно резюмує, що «українознавча освіта за межами України загалом і шкільництво, зокрема, є органічною частиною історії української культури, складовою української педагогічної думки й освіти» (с. 290). В аналітичних працях О. Коновала (1999), М. Марунчака (1991) обгрунтовано етнокультурне й освітнє явище, проблеми життєдіяльності української еміграції Канади і Сполучених Штатів Америки. В. Маруняк розширив діапазон досліджень, широко розкрив розселення українців після 1945 року, але для нас є цікавим п'ятий та шостий розділи праці, в яких здійснено характеристику діаспорного шкільництва у повоєнній Німеччині та Австрії (1985).

С. Яворська присвятила своє дослідження вивченню української мови за рубежем (2018). Своєрідним базовим посібником для дослідників може слугувати монографія М. Трухана «Українці в Польщі після Другої світової війни: 1944-1984» (1990), видрукована у співпраці з НТШ, фундацією дослідження Лемківщини. У передмові до неї директор історично-філософської секції НТШ, редактор «Енциклопедії української діаспори» В. Маркусь (2016)

зазначє: «Пропонована книга д-ра Мирослава Трухана «Українці в Польщі після Другої світової війни (1944-1984)» – це докторська дисертація автора, яку він успішно захистив в Українському вільному університеті (Мюнхен) 1985 року. З-поміж різних намагань до з'ясування ним ситуації української меншості в Польщі після Другої світової війни, зокрема українською мовою, ця праця є найповнішою і найбільш систематичною та виявляє велику дозу об'єктивності у такій проблематиці, якою є становище українців у сучасній Польщі. Автор використав не лише доступні джерела головно українською та польською мовами, але й великий власний досвід молодого учасника і діяча в суспільному житті української спільноти в Польщі по війні. Автор не приховує свого критицизму до польського режиму, і навіть до поведінки широких кіл польського суспільства у стосунку до українців, які після 1945 р. залишилися в Польщі. Проте ці погляди не виявляють якогось антипольського комплексу, а нав'язні турботою про брак в минулому й сьогодні духа співпраці, толеранції та міжслов'янських добрих взаємин» (с. 1). Дослідниця О. Янчук (2015) розкриває розвиток українського шкільництва на теренах Польської Народної Республіки (1980–1989), вказує на негативне ставлення влади до українців, оскільки після закінчення Другої світової війни українці, отримавши у трактуванні Варшави статус внутрішніх ворогів Польської держави, десятиліттями намагалися протистояти процесам насильницької асиміляції (с. 69).

*Третю групу* джерел в українській історіографії щодо вивчення діяльності українських закладів освіти за кордоном становлять праці, в яких широко постає власне історія діаспорного шкільництва (період поширення українського слова на сторінках українських журналів). Зокрема, Л. Ткач у статті «Школа українознавства у США» звертає увагу на розвиток початкової та середньої шкільної ланки, на предмети, що їх викладають у закладах освіти. Джерельною базою для дослідників історії педагогіки західної діаспори є журнал «Рідна школа». Заснований у 1964 р., спершу часопис друкується в Нью-Йорку як педагогічно-методичний журнал-бюлетень головної управи (централі) шкіл українознавства «Шкільна рада» при Українському Конгресовому Комітеті

Америци, а в 1966-67 рр. і як друкований орган Об'єднання українських педагогів Канади. З часу заснування він виходив щоквартально, з 1969 р. – один раз на два місяці, згодом виходив тричі на рік. Редагували журнал педагогічної практики Е. Жарський (до 1977 р.), Р. Дразньовський (1977–1983). Упродовж 1983 – 2016 рр. редактором педагогічного видання був Є. Федоренко (1929–2017), іноземний член Академії педагогічних наук України (із 1997 р.)

Дослідники Г. Онкович & А. Онкович, А. Морозова (2011) фокусують увагу на пресодидактиці в історичному аспекті, з'ясовує роль, місце і значення педагогічних видань у розвитку особистості, вказує на ефективність та доцільність використання галузевої періодики у формуванні професійної компетентності фахівця, у розвитку його світогляду. Беручи за зразок еміграційне видання «Рідна школа», науковець комплексно аналізує матеріали часопису, розкриває значення періодичних видань в освіті та самоосвіті, можливості використання галузевих видань у освітньому процесі. Г. Онкович демонструє перспективи пресодидактики, тому що учителі у своїй практичній діяльності звертаються до часопису «Рідна школа» як до фахового навчального посібника, як до джерела науки про навчання й виховання української дитини за межами України.

Основні педагогічні і методичні ідеї щодо навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори постійно знаходять поширення у таких педагогічних часописах, як «Рідна школа» (США), «Українська школа», «Український учитель в Канаді» «Життя і школа», «Тема», «Рідношкільник» (Канада), «Інформаційно-методичний листок» (Австралія), сучасне всевітнє інформаційне періодичне видання «Відгукніться» (Канада).

До *четвертої групи* джерел відносимо філологічну навчальну літературу, наукові дослідження в ділянці словесності, розробку методик проведення уроку з української мови і літератури в діаспорному середовищі. Тут є чимало досліджень, методичних посібників, підручників, словників (період поширення у науковій літературі методики викладання української мови в освітніх установах західної діаспори). Назвемо з них основні – В. Луців (1990)

«Важливість збагачення дитячого словника: методика і шкільна практика», Н. Пікас (1979) «Методика навчання української мови в світличках», Б. Гошовський (1996) «Українська дитяча література : спроба огляду і проблематика», Митрополит Іларіон (Огієнко, 1951, 1958, 1961) «Українська літературна мова: Граматичні основи літературної мови», «Наша літературна мова: як писати й говорити по-літературному», «Навчаймо дітей своїх української мови», Ю. Омельченко & Х. Васильків (2010) «Українська мова за кордоном: навчання рідною мовою в хартійних школах США», М. Долішна (1974) «Можливості координації дії дошкілля у вільному світі».

З часу здобуття Україною незалежності активізувався процес дослідження окремих аспектів діяльності українського шкільництва в діаспорі. Серед цих праць назвемо кілька найбільш вагомих – В. Кирилич (2000) «Рідна мова і шкільництво як важливі чинники збереження національної ідентичності українців у Польщі», Ю. Заячук (2001) «Українська мова в системі шкільного навчання Канади у повоєнний період», А. Онкович (2003) «Збереження національних традицій в українських світличках та школах українознавства (за матеріалами часопису «Рідна школа» (США)), С. Романюк (2012, 2013, 2005) «Еволюція мети навчання української мови в діаспорі (друга половина ХХ століття)», «Етнокультурний компонент у змісті підручників для українського шкільництва у західній діаспорі», «Дидактичне забезпечення вивчення української мови в шкільництві Австралії», Д. Герцюк (2015, 2017) «Особливості реформування загальноосвітньої і професійної шкіл Польщі у повоєнний період (середина 40-х – початок 50-х рр. ХХ ст.)», «Життєдіяльність Софії Русової на сторінках газети «Свобода» (США, перша половина ХХ ст.)», В. Кемінь (1997) «Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр.)», Т. Завгородня & І. Піц (2009) «Педагогічні ідеї та освітня діяльність В. Луціва (1920-2005)», С. Андрусів (1993) «Українська література ХХ ст.: пошуки ідентичності». У контексті досліджуваної нами проблеми є фундаментальна монографія Романюк (2015) «Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (ХХ – початок ХХІ ст.)», що є першим у

педагогічній науці України системним, комплексним дослідженням розвитку теорії і практики навчання української мови в західній українській діаспорі упродовж XX – початку XXI століття. Авторка проаналізувала зміст, форми, методи, принципи і засоби навчання української мови в системі приватного та державного шкільництва Австралії, Англії, Канади, Сполучених Штатів Америки. У монографії, що склала основу однойменної докторської дисертації, С. Романюк зацентувала увагу на творчій спадщині лінгводнактивів українського зарубіжжя, їхнього внеску у теорію і практику рідномовної освіти закордонних українців.

У дисертаційному дослідженні О. Кривошеєвої (1996) глибоко проаналізовано пропаганду й поширення культури української мови в засобах масової інформації Сполучених Штатів Америки і Канади. Ґрунтовно проаналізував розвиток українського шкільництва в Канаді кінця XIX – впродовж XX століття І. Руснак (2000). Результати його дослідження лягли в основу монографії та докторської дисертації.

Зазначимо, що всі чотири групи літератури в українській історіографії належать до першоджерел, які, певна річ, сприяють більш глибокому аналізу та науковому осмисленню організації навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори упродовж 1945-1996 рр.

Основоположним у дослідженні є поняття «організація навчальної діяльності», що увиразнює багатофункціональний процес, в результаті якого відбувається передача та активне засвоєння знань, умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення безперервної освіти людини. Організація навчальної діяльності є складним педагогічним процесом, який віддзеркалює способи організації навчальної діяльності учня і вчителя. Означені способи відбуваються у динамічному порядку, вони узалежені від специфіки педагогічної діяльності, належних умов та характеру взаємодії суб'єктів навчального процесу (вчителя й учня). Зміст поняття збагатили педагоги західної діаспори (Е. Жарський, 1964, 1969; К. Кисілевський, 1952; Д. Нитченко, 1979, 1985; Б. Романенчук 1953, 1961 та ін.).

Аналізуючи історіографію проблеми дослідження, помітним є той факт, що в педагогічній літературі автори використовують синонімічні терміни «чужомовне середовище» – «іншомовне середовище», «поліетнічне середовище – етнокультурне середовище», які є близькими, але не тотожними. Словосполучення чужомовне середовище – це той простір, в якому організація шкільної освіти західної діаспори відбувалася і відбувається поза межами України. З нашого погляду, чітко дешифрується термін у визначенні професора Б. Рубчака (2001), який наголошував: «Українську культуру я вивчив уже в Америці (навіть, до речі, українську літературну мову)... Я приїхав сюди в чотирнадцять років і негайно вріс в американське суспільство» (с. 183). Для тих українців, які народилися не в Україні, то Батьківщина предків, за визначенням Р. Бабовала (Сорока, 1998), існувала «хіба що в уяві, як якась далека, вимріяна країна, казка, яку я самовистроїв з почутого від родичів, з прочитаного, з уявленого ... Тому вона на терезах моєї емоційної перцепції настільки важить, наскільки важливі «обіцяна земля», ... «втрачений рай» ...; «національне коріння» – подібний для мене епіфеномен» (с. 122). Таким чином, українські діаспоряни відчують певний морально-психологічний стан дискомфорту, синонімом до якого є «духовна еміграція», пов'язана із втратою Батьківщини, ностальгією за нею. Морально-психологічний стан душі простежується у спогадах Є. Маланюка (1962), який писав: «Хто пережив страшну операцію розриву з живим тілом Батьківщини, хто відчував пекучий брак Батьківщини, як вічно роз'ятрену рану, хто задихався в чужому повітрі, у чужому підсонні, під чужим небом,... той зрозуміє психологічний стан емігранта» (с. 25).

Термін «іншомовний простір» розглядаємо в концепті лінгвістичної категорії «мовна особистість», тобто людський фактор відбито у мові: роль «людського фактору» у мові, що спричинило за собою включення в понятійний апарат лінгвістики нової категорії «мовна особистість»: діаспоряни спершу вивчають українську мову, згодом – іноземну. І така мова може формувати вторинну «мовну особистість». Теоретично обґрунтовуючи термін «іншомовний простір» та мовну особистість у ньому, О. Кравець (2014)



зауважує: «Взаємодія накопиченого «рідного багажу» мовної особистості і нових реалій іншомовного середовища відбуваються в просторі, розташованому в системі трьох координат: дійсність, мова і свідомість. Таким чином, тільки усвідомивши основні закономірності нової дійсності і нової мови, мовна особистість має шанс реалізуватися і задовольнити «необхідні потреби свого буття» в іншомовній сфері. Причому механізм формування нової мовної особистості в іншомовному середовищі буде мати як схожість, так і відмінність з аналогічним процесом в умовах рідного мовного середовища. В рідному мовному середовищі переважає механізм засвоєння мови через дійсність, а в чужому (іншомовному) – навпаки: дійсність засвоюється через мову» (с. 85).

У своєму дослідженні Кравець (2014) на перше місце ставить вивчення української мови, зацентровуючи на визначенні дефініції «вторинна мовна особистість – це сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, яка передбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур. Вона складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови та «глобальною / концептуальною картиною світу», що дозволяє людині зрозуміти нову для нього соціальну дійсність. Розвиток рис вторинної мовної особистості дає можливість людині бути ефективним учасником міжкультурної комунікації, це і є власне стратегічна мета навчання іноземної мови. Вторинна мовна особистість у людини, що володіє іноземною мовою, формується під впливом первинної мовної особистості, сформованої рідною мовою людини» (с. 85).

У науково-педагогічній практиці словосполучення «поліетнічне середовище» розглядаємо у ракурсі соціального оточення, де співіснують представники різних етнічних груп і націй, котрі проживають на території будь-якої країни. Оскільки йдеться про компактне проживання на певній території етнічних груп і націй, то в поліетнічному середовищі існує й поліетнічна культура. Вона у процесі інтелектуалізації гармонійно «вписується» в діалог світових освітніх, наукових та культурних досягнень. Досліджуючи етнокультурне середовище, етнокультурне виховання, Г Філіпчук (1999) вважає,

що поліетнічна культура у шкільній освіті повинна посісти пріоритетне місце, зокрема в підручниках, посібниках окремими темами про національні науково-освітні досягнення, цінності, які належно підтверджувалися б історико-філософським, світоглядним обґрунтуванням – складовою будь-якої методології.

З усього різновекторного культурно-політичного життя українства для нас є важливим аналіз тих чинників, які спонукали українські громади західної діаспори до утримання і розвитку українських шкіл різних типів: суботня і недільна школи українознавства, школи при релігійних організаціях (протестантських, католицьких, православних церквах), а також аналіз підручників, посібників, методичної літератури, вивчення особливостей навчальної книжки з літератури для дітей шкільного віку та ролі суспільних, літературних і педагогічних засад формування змісту цих навчальних книжок, їхнє використання в організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори. Зауважимо, що українські школи різних типів функціонували під пильним керівництвом Шкільної ради при Українському конгресовому комітеті Америки,

## **1.2. Характеристика українських закладів освіти у країнах Заходу**

Формування системи української шкільної освіти має тривалу, складну іноді трагічну історію. Аналіз джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що перший освітній заклад українців в еміграційному середовищі був духовним – Українська Папська Велика Семінарія св. Йосафата в Римі (УПВС), відома під назвою Колегії св. Йосафата. Її засновано 1897 р. під керівництвом отців Єзуїтів, при церкві св. Сергія і Вакха. З 1942 р при колегії діє резиденція Апостольського Візитатора для українців-католиків у Західній Європі (Українська папська, 2016).

Після закінчення Другої світової війни Колегія св. Йосафата була єдиною в світі українською католицькою духовною семінарією. Кількість студентів не

перевищував 50 осіб, вони проходили студії в римських папських університетах, а в Колегії вивчали літургію, обряди та українознавчі предмети, серед них – українську мову і літературу. Про труднощі перших українських емігрантів Канади С. Стечишин (1951) скрушно розповідає, що «в тодішніх обставинах не могло бути й мови про якусь культурну й освітню ділянку життя. Світогляд перших поселенців зосереджувався на життєвих конечностях – хата, поле і хліб. Шкіл не було. Виїжджаючи в світ, деякі імігранти навіть не вмiли читати і писати. Мало хто знав, з якого народу походить і називали себе русинами, галичанами, австріяками. Слово «українець» було мало знане, або й зовсім незнане. Англіїці дивилися на тих перших поселенців з погордою» (с. 4).

Значним досягненням було відкриття 1951 р. в Римі Української папської малої семінарії святого Йосафата із гімназійною програмою навчання українською мовою, заснованою заходами українського архієпископа, доктора богословія І. Бучка (1891 – 1974) для підготовки кандидатів до духовних семінарій. Папська мала семінарія за час свого існування (1951–99 рр.) виховала понад 2500 українців з 15 країн (Українська папська, 2016).

Для дітей емігрантів і біженців з України поза історичною батьківщиною (як в Європі, так і за океаном) організовувались суботні та недільні (парафіяльні) школи. Кисілевська (2009) називає їх «доповняльними», пояснюючи, що під терміном «доповняльні школи» слід розуміти українські школи або класи, в яких заняття відбуваються у час вільний від обов'язкового загальноосвітнього навчання певної країни» (с. 93). У 1950 р. в Австралії з'явилися перші народні суботні українознавчі школи. При великих школах є дошкільні заклади та однодворічні вчительські курси. На 1-му Всеавстралійському з'їзді вчителів українських суботніх шкіл (Мельбурн, 1956 р.) утворено Українську центральну шкільну раду з осередками в Мельбурні та Аделаїді. Найбільше українських шкіл працювало в 1959 році, а саме: 39 із загальною кількістю 2072 учні. У початкових класах вивчають усі предмети за австралійськими підручниками (автор – М. Дейко). В. Мацько (2015) резюмує, що у 90-х рр. минулого століття кількість учнів в Австралії значно скоротилась. Для порівняння: якщо на 1990 р.

їх було 412, то у 2013 р. – менше 300 українських дітей (с. 9).

Перекладач з Австралії Ю. Ткач (1954 р.н.) у 60-х роках учився в суботній школі, про це пише в листі до Мацька (2015): «Вивчав українську мову спочатку вдома, а потім в суботній школі. Вдома розмовляли тільки українською, і мав невелике коло друзів, з якими спілкувався українською. Про систему українських шкіл в Австралії описано в збірниках «Українці в Австралії». Нині головою українських суботніх шкіл в Австралії є Оріся Стефин» (с. 9). Внесемо уточнення: назва посади – голова Української центральної шкільної ради в Австралії. Щодо стану шкільництва О. Стефин в листі (8.10.2015) до Мацька (2015) повідомляє: «На сьогоднішній день діють школи в Пн. Мельбурні, Нобл Парку (пд.-сх. район Мельбурна), Джілонгу, три в Сіднеї, одна в Аделаїді та одна в Перті. В минулому було їх приблизно 40, але з часом деякі об'єдналися, а інші закрилися з огляду на переселення українців у міста, де були більші скупчення земляків» (с. 9).

В Австралії для суботніх шкіл українознавства бракувало педагогічних кадрів. Залучали тих, хто не мав фахової підготовки, але був причетний до творення художнього слова. Скажімо, поетеса О. Терлецька (1921–1998) закінчила гімназію в м. Станіслав. В діаспорі видрукувала кілька збірок поезій. Прибувши до Австралії, закінчила педагогічні курси, викладала українську мову і літературу в суботній школі м. Пако Вале, заснувала і керувала драматичним гуртком «Червоні маки», залучаючи до відтворення сценічних образів учнів школи українознавства.

У Сполучених Штатах Америки поживалась українознавча освіта у повоєнний час, особливо тоді, коли 1953 р. була створена Шкільна рада при Українському конгресовому комітеті Америки (УККА). Шкільна рада у США як громадська організація активно почала займатися справою освіти українських дітей. Отже, школами українознавства почала опікуватись «Рідна школа» під керівництвом Шкільної ради. Усіх українознавчих шкіл у США в 1960-х роках нараховувалося понад 50, більшість із них мала нижчі класи, були й середні, а деякі – 11 клас, де давали середню освіту у випускному класі з атестатом зрілості.

У 1985 р. таких шкіл було уже 30, із них 19 шкіл повних з матуральними класами, в яких навчалось 2100 учнів. Навчання здійснювалося українською мовою (були і двомовні) по 5–6 годин на тиждень. Шкільна Рада видавала як власні підручники, так і використовувала надруковані в інших країнах. У США Шкільна рада проводила кожного року крайові та регіональні учительські конференції, семінари, двотижневі учительські курси, співпрацювала з Українським вільним університетом (УВУ), що розташований в Мюнхені. У перші роки існування Шкільна рада видавала підручники «Слово рідне» К. Кисілевського [96], «Українська мова» (із 2-х частин) Б. Романенчука (1952, 1953) та ін. Автор підручника (1952) «Українська мова» на початку 50-х років ХХ століття сподівався, «що книжка бодай частинно виконає своє завдання, і ми будемо дуже радіти, коли бодай десяток українських дітей врятується від незнання рідної мови» (с. 50). У передмові до читанки Кисілевський (1952) звертався до учнів: «Поважайте й цінить американську науку, але любіть, пізнавайте свою, рідну» (с. 3).

Шкільною освітою у США також опікувались церковні громади. А. Онкович (2010) спостеріг, що «близько 80% українських православних парафій навчали дітей українською мовою. Аналогічне навчання здійснювали й українські баптистські громади. Усі ці освітні заклади відвідувала лише чверть дітей шкільного віку, проте рівень українського шкільництва порівняно зі станом навчання дітей серед інших етнічних груп Америки – вихідців із Східної Європи – значно вищий. В українській етнічній групі спостерігається питома вага людей із вищою освітою» (с. 4).

Навчання учнів переважно тривало вісім років. Перші чотири роки початкового навчання учні вивчали українську мову і літературу, згодом у середніх класах до означених предметів додавалися ще історія України, географія та українська культура. В середині 50-х років ХХ ст. у школах українознавства були введені випускні іспити, після успішного їх складання видавали атестат зрілості. Учень школи українознавства на завершення свого навчання повинен був скласти два іспити: з української мови та історії України

або культури України, за вибором. Іспити склалися із двох частин – письмової та усної. Усний екзамен передбачав відповідь учня з таких предметів як українська мова, література, історія, культура і географія. Екзаменаційна комісія складалася з учителів школи українознавства, а також з інспекторів, яких скеровувала Вчительська рада (Школи, 2016).

У повоєнний час першу школу українознавства (м. Нью-Йорк) 1949 р. організував К. Кисілевський (18 учнів поділено на три класи), де навчання дітей проходило тричі на тиждень по п'ять годин. Кількість школярів зростала із прибуттям нових емігрантів. Уже в наступному 1950-51 навчальному році школа значно поповнилася, у ній здобували знання 94 учні в п'яти класах; навчання проводили 15 учителів. Згодом освітні заклади подібного типу засновано в таких містах США: Чикаго, Нью-Гейвені, Детройті, Клівленді, Денвері, Рочестері, Нью-Арку, Балтиморі, Йонкерсі, Філадельфії, Бостоні, Гартфорді, Пассейку. Педагогами працювали досвідчені, креативні особистості, з вищою європейською освітою. Мацько & Нікітова (2017) з'ясували, що у м. Рочестер українську мову і літературу викладав Кирило Сітько (1896 – 1991), учитель мав високу філологічну кваліфікацію, майстерно викладав уроки української літератури, крім навчання дітей у школі, був літературним критиком, писав рецензії на твори письменників (с. 306).

У США наприкінці 1952 р. в містах Нью-Йорк та Чикаго діяло по дві школи українознавства. Про існування школи у 50-х роках минулого століття, заснованої при катедрі св. Володимира (м. Чикаго, США), колишній її директор О. Коновал (1999) зауважив: «На початку школа мала 9-ро дітей, згодом – 12. Школа не мала жодного бюджету. Перші книжечки, крейду, тощо купував сам учитель» (с. 14-15). Однак труднощі в організації освітнього процесу долалися завдяки благодійності та самовідданості самих батьків, українців-патріотів. Спочатку діти навчалися в тісних, непристосованих приміщеннях, а восени 1951 р. курси українознавства перенесено до парафіяльної школи св. Миколая, на посаду директора запросили професора О. Левицького (1886 – 1973). Він працював у школі до 1957 р., водночас був інспектором Шкільної ради

Українського конгресового комітету в районах Чикаго, Детройт та Огайо. Уряд США дозволяв засновувати й приватні школи. Так, письменник Олекса Кобець (справжнє прізвище Варава; 1889-1967), вийшовши 1953 р. на пенсію, вчителював в українських школах м. Боффалло (США), згодом заснував власну школу українознавства. Вчителі за прочитані лекції одержували винагороду.

У березні 1953 р. в Чикаго завершилось будівництво окремого приміщення для школи. Спершу діяльність шкіл українознавства нагадувала атмосферу приватного виховання, проте навчання велося справжніми фахівцями своєї справи, більшість учителів мала педагогічну освіту європейського рівня та чималий досвід роботи на педагогічній ниві. Починаючи з 60-х рр. освіта в школах українознавства набула системного характеру – освітні заклади відвідували 10 тисяч українських дітей, у 450 класах 76 шкіл навчання вели 400 вчителів (Школи, 2016).

Мілянч & Бандера, Ісаїв стверджують, що українські освітні установи США повинні були пристосовуватись до умов освітнього процесу, який проходила українська молодь в американських школах. Отже, у США формувалися освітні установи трьох типів:

- українські католицькі школи (понад 60, в яких навчалось 16 тис. учнів);
- суботні школи українознавства (близько 50 з 4 тис. учнів);
- недільні школи українознавства, де вивчали переважно релігійні предмети, українську мову, історію України та українську культуру (с. 104).

Навчання в школах українознавства у США розпочиналося з другої половини вересня. Про це повідомляли оголошення в газетах (Школа, 1968), що «початок навчання в школі українознавства при відділі «Самопомочі» розпочнеться в суботу, 14-го вересня 1968 р. о 8 год. ранку – Богослужба в церкві св. Юра, а відтак лекції в поодиноких клясах, виписи (списки. – *Т.Р.*) дітей в домівці «Самопомочі» від 1-го вересня» (с. 4), і школа українознавства того ж дня при Свято-Троїцькій кафедрі УАПЦ в Нью-Йорку також «розпочинала навчання після шкільного Молебня, який почнеться о год. 9-ій ранку. Школа приймає дітей, починаючи від 1-ої до 8-ої кляси включно. Реєстр учнів

переводить п. Колінко» (с. 4).

Як зауважує Романюк (2013), «...незважаючи на процеси акультурації та інтеграції дітей і молоді в соціум країни проживання, старші покоління постійно прагнуть передати молодшим знання української мови, історії, культури українського народу. Досягнути цієї мети їм успішно допомагають насамперед рідні школи та школи і курси українознавства, які вже друге століття діють у США і Канаді, а також перейшли піввіковий рубіж в Австралії та Англії. Слід зазначити, що в цих освітніх закладах основними навчальними предметами є українська мова, зміст якої відображається в букварях, читанках, підручниках з граматики, збірниках диктантів Англії» (с. 100). Романюк зауважує, що, на думку відомого українського педагога у США Л.-Н. Хойнацької, система українського шкільництва «... передає... знання учневі про свою спадщину, розбуджує любов до свого рідного, поширює знання про духовні цінності українського народу і його мову, пошану до України, церкви, свого обряду і школи» (с. 100).

Показовим є той факт, що українську мову вивчали не лише українці, а й особи інших національностей. Так, учитель В. Гришко (1914–2008) викладав курси української мови у Військовій школі мов армії США (м. Монтерей, 1955–1959). Професор-славист удосконалював фахову підготовку (1959–1960) в аспірантурі Каліфорнійського університету, де здобув ступінь магістра зі спеціальності слов'янські мови і літератури, 1972 р. став доктором філософії в галузі слов'янської філології. Написав низку праць з української мови та літератури, зокрема про творчість М. Куліша, О. Довженка, І. Сенченка, О. Гончара, М. Стельмаха, Г. Тютюнника. Він є автором передмови до книжки «Сосюра Володимир. Засуджене й заборонене» (Нью-Йорк, 1952). Педагогічну й наукову працю В. Гришка високо оцінив професор В. Дончик (1994), назвавши еміграційного українського філолога людиною, яка гідно пройшла свій життєвий шлях й на чужині залишалась патріотом України, вірною національним пріоритетам (с. 3).

Романюк (2013) зауважила, що «інколи навчання не обмежувалося загальноприйнятими українознавчими предметами. Так, у Свято-Миколаївській



школі (Торонто, Канада) окрему увагу приділяють вивченню української поезії ХХ ст., історії українських поселень у Канаді, культурно-мистецьким здобуткам української діаспори тощо. Для розширення знань про Україну, формування національної свідомості учнів до навчальних книг – букварів, читанок, граматик для початкових і середніх класів у західній діаспорі широко включаються й історико-публіцистичні тексти, і художні твори (поетичні і прозові) високого патріотичного пафосу таких авторів, як Т. Шевченко, І. Франко, А. Лотоцький, І. Крип'якевич та інших письменників, учених, педагогів і публіцистів – переконливих оповідачів про визвольні змагання українського народу, його героїчну історію, досягнення в різних галузях науки, культури, освіти» (с. 100).

На початку 60-х років учителі української мови і літератури зіштовхнулися з проблемою, коли серед школярів були діти із змішаних родин. Відомо, що діти у змішаних сім'ях зростають в інших обставинах. Спочатку вони мають справу з мовою матері. Коли дитина доростає до садкового віку її сприйняття заповнюється мовою країни, де вона мешкає, а часу на спілкування материнською мовою стає значно менше. Постає питання основного рушія у вивченні мови – мотивації. Без потужної мотивації оволодіти будь-якою мовою вкрай складно. Якщо навчання дитини українській мові є згодою батьків, то і завдання створення мотивації та її збереження також для них є усвідомленим. Не варто сподіватись, що «суботня школа» при одному навчальному дні в тиждень, за 4 чи навіть 5 уроків, зможе дати блискучий результат без участі в цьому процесі сім'ї. Ще один важливий елемент у системі оволодіння мовою, це – систематичність занять та періодичність повторення засвоєного. Без систематичного повторення вивченого, у відповідні моменти та періоди, засвоєння втрачає свою ефективність, а без відчуття успіху мотивація згасає, разом з бажанням вчити мову, з впевненістю в своїх здібностях і адекватністю самооцінки. Тому на уроках учителі застосовували індивідуальний підхід при всіх цих аспектах, адже «учні – це переважно діти, у яких матері – українки. Тож українська мова була їх материнською мовою, повноправною генетичною основою. І важливо було зберегти та розвинути в дітях це духовне

багатство, не дати їм асимілюватися, а допомогти їхньому культурному збагаченню. У цьому мала бути зацікавлена вся українська громада» (Школи, 2016).

Учителька української мови О. Копач (1952) ще на початку 50-х рр. минулого століття приділяла значну увагу вивченню української мови в поліетнічному середовищі, бо, з її погляду, «плекаючи рідне слово у наших домах, ми з'ясуємо дитині його духа. Мова – це живий твір народу і його повинні ми передати дітям, так як ми колись одержали його від наших предків. У плеканні мови стануть нам у допомогу – рідна пісня, вірш, оповідання й взагалі твори наших письменників. Про це ми повинні пам'ятати і знайомити дитину з тим, відповідно до її віку» (с. 8).

У Канаді в повоєнний час недільні школи початкового рівня утримувала Українська православна церква, але якщо 1958 р. їх відвідували 18 тисяч дітей, яких навчали 650 учителів, то в 1981 році – удвічі менше. Курси українознавства із врученням атестата зрілості існували у великих містах, в них на початку 80-х років навчалось 1200 учнів. У 1970-х роках відновили свою діяльність двомовні школи, що їх уряд Канади заклав після Першої світової війни, така школа в провінції Альберті охоплювала навчанням три тисячі учнів, у степовій провінції Західної Канади, Саскачевані, двомовні школи запрацювали в 1974 р., а в провінції Манітоба в 1978 р. Більшість молодих учителів українознавчих шкіл мали вищу педагогічну освіту, закінчили студії з української філології в канадських університетах (Оттава, Торонто, Вінніпег, Саскатун, Ріджайна, Едмонтон). Учителі гуртувалися довкола громадського Об'єднання українських педагогів Канади (Українське, 2016).

У 1960-х рр. США належали до тих держав, де асиміляційні процеси відбувалися найбільш інтенсивно. За даними демографічних досліджень, 66 відсотків громадян українського походження не володіють мовою предків. Лише 123,5 тис. осіб спілкуються українською мовою в сім'ях. Найбільша кількість українців, які володіють українською мовою, проживає у штаті Пенсільванія – понад 49,5 тис. осіб. В окремих штатах рівень володіння українською мовою

станом на 1991 р був такий (див. табл.1.1) (Розвиток, 2017).

Таблиця 1.1

**Кількість осіб у США, які володіють українською мовою**

<b>Штат</b>	<b>Володіє укр. мовою (тис. осіб)</b>
Пенсільванія	49,5
Нью-Джерсі	33
Іллінойс	20
Огайо	19
Мічіган	18
Каліфорнія	11
Коннектікут	10
Індіана	2
Вісконсія	2

Дані з таблиці 1.1 свідчать про те, що там, де компактно проживали українці, спілкувалися постійно між собою українською мовою, то й там активно функціонували українські школи. До першої п'ятірки належали штати Пенсильванія, Нью-Джерсі, Іллінойс, Огайо, Мічіган.

У Канаді і Сполучених Штатах Америки в школах українознавства серед інших предметів центральне місце належить вивченню української мови та літератури. Цьому сприяють висококваліфіковані учителі, серед яких переважна більшість тих, хто закінчив педагогічні ЗВО в Україні й на початку 90-х років ХХ століття почали працювати за кордоном, належать до четвертої хвилі еміграції. Вони користуються тими знаннями, що здобули в Україні, є прекрасними методистами. За свідченням Х. Васильків (2018), у США діє понад 40 шкіл українознавства, в яких навчається майже 2500 учнів. «Навчання проводиться українською мовою та включає такі навчальні дисципліни: українська мова, українська література, історія, географія, культура України та релігія. Навчання триває по 4-5 годин щосуботи і тривалість залежить від віку учнів, а це від дошкілля (5 років) до 12 класу. Невід'ємною складовою навчального процесу, а це 30 субот на рік, є також різноманітні культурні заходи: різдвяний концерт-коляда, свято Шевченка, вшанування пам'яті жертв голодомору, осінній карнавал, свято Миколая та інше. Незважаючи на те, що

українське шкільництво в Америці підпорядковується Шкільній Раді, школи мають свою автономію та гнучкість, яка вважається необхідною, щоб задовольнити потреби своїх учнів» (с. 281) (Додаток А).

Ось як згадує у своїх мемуарах про перші кроки розбудови українського шкільництва в повоєнний період у Західній Німеччині філолог за освітою, письменник Нитченко (1990): «Тим часом організовувалися по таборах українські школи, гімназії. Почувши, що в Карсфельді уже існує українська гімназія, віддав я до неї Лесю (йдеться про письменницю Л. Богуславську. – *T. P.*). Навпростець від нас це було з сім кілометрів. Вона там жила в гуртожитку, а в суботу верталась назад. Майже щоразу я йшов їй назустріч, боячись за її безпеку. У тій гімназії викладав і наш земляк Микола Степаненко. Завітав до мене якогось дня і професор Юрій Бойко, який уже викладав на курсах у Мюнхені українську мову та літературу. Ми з ним були добре знайомі ще з Харкова. Він позичив в мене рідкісні книжки, які я мав із собою. Пропонував мені читати лекції з мови на якихось курсах» (с. 337).

Спогади Д. Нитченка розкривають освітню картину емігрантів: О. Нитченко-Ткач (Л. Богуславець), О. Коновал, М. Богачевська, В. Лукаш, Міртала Пилипенко-Кардиналовська після війни здобували середню освіту в таборівій гімназії, де викладачами були етнограф і фольклорист, випускник філологічного факультету Одеського університету, доктор філологічних наук О. Воропай (1913 – 1989), доктор філології, письменник, автор широко відомої пісні-гімну «Зродились ми великої години» О. Бабій (1897 – 1975), письменник-подолянин А. Юриняк (справжнє прізвище Ю. Кошельник, народився в с. Копачівка Деражнянського району на Хмельниччині). Отже, учні, крім класиків, захоплювались творами діаспорних письменників А. Гака (справжнє І. Антипенко), І. Качуровського, І. Багряного та ін.

У гімназії Міттенвальда (Баварія) упродовж 1945 – 1949 рр. (період активного підручникотворення) викладав українську літературу письменник Павло Богацький. Він згадував, що на той час бракувало підручників, посібників, отож заходився упорядковувати «Малу літературну енциклопедію», яку згодом

професор Ф. Погребенник (Богацький, 2002) назве універсальною: «Створена на чужині «Мала літературна енциклопедія», маючи прикмети універсального літературного характеру, водночас міцно стоїть на національному ґрунті, дає тлумачення термінів і явищ, що мають глибоке закорінення в рідному письменстві, ілюструє їх функціонування на українській літературній ниві, не обминаючи при цьому інтернаціонального, загальноєвропейського художнього контексту» (с. 7).

У повоєнний час розвивалась і вища школа. Так, керівництво Українського технічно-господарського інституту 28 червня 1945 року одержало дозвіл американської влади відновити в Регенсбурзі (Німеччина) денну форму навчання на 5 факультетах. У 50-х роках створено філії Українського техніко-господарського інституту в США та Канаді, ініціаторами якого був професорський колектив інституту (близько 120 осіб) та студенти з незавершеною освітою (близько 300 осіб), «які переселилися за океан, передусім до Нью-Йорку, бажали продовжити роботу та навчання в традиціях європейської вищої освіти. Клопотався відкриттям філії у США етнолог, вчений-економіст, літературознавець, автор праць «Тарас Шевченко: синтетично-націологічні студії його життя й творчості», «Етапи розвитку науки про націю», професор В. Доманицький (Національний, 2017), про що свідчать його 64 листи до ректорату упродовж 1951-53 рр. (с. 23). Однак фінансові та матеріальні труднощі призвели до того, що на початок 60-х років ХХ століття кількість студентів значно скоротилась, тож довелося в 1962 р. продовжити функціонування інституту в складі Товариства Сприяння Українській Науці. УТГІ влаштував наукові конференції, матеріали друкувались у збірнику «Наукові записки», на сторінках якого знайшли відображення філологічні проблеми. У видавництві УТГІ надруковано освітню діяльність. Архів інституту міжвоєнного періоду радянські війська вивезли в СРСР, нині він зберігається в Центральному державному архіві вищих органів влади України. Архів УТГІ (Національний, 2017) частково довоєнного і усі документи повоєнного періоду 1 жовтня 2007 передано Національному університетові «Києво-Могилянська

академія» (с. 6).

Діяльність Українського вільного університету (УВУ) внаслідок плідної навчально-виховної та науково-дослідної діяльності Баварський уряд визнав заслуги професорсько-викладацького складу на теренах Німеччини і, за розпорядженням Баварського Державного Міністерства Освіти й Віросповідань від 16.09.1950 р., № XI 60710, перевів освітній заклад до вищого розряду та дозволив захист магістерських праць, а ті, хто здобув диплом магістра, мали право здобути науковий ступінь доктора філософії з певної галузі знань і доктора наук із правом займати професорську посаду. Однак «відкриття для еміграції заокеанських країн спричинило масовий виїзд викладачів та студентів, що призвело до суттєвого обмеження навчального процесу на початку 1950-х рр. і навіть до його цілковитого припинення в 1956–1966 рр. Університетський сенат намагався всіляким чином відновити академічну роботу. З цією метою були засновані Інститути заочної освіти (1948–1955 рр.), літературознавства (1954–1955 рр.) та психології (1954–1955 рр.), а також представництва Університету (делегатури) в Канаді, США і Франції (Universitas, 2011), які проіснували до 1990-х рр.» (Universitas, 2011, с. 32).

При УВУ діяв Педагогічний інститут. За нашими підрахунками, впродовж 1980-96 р. повний курс його закінчили 40 осіб (останній випуск відбувся 2006 р. – диплом отримала одна особа). Заслуги УВУ перед Україною, перед вітчизняною наукою та освітою є сьогодні незаперечними. Лубківський & Погрібний (2006) зазначали: «Не маючи аналогів щодо тривалості свого існування серед усіх діаспорних навчальних закладів світу, УВУ на довгі роки став твердинею вільної освіти та науки знедержавленого народу» (с. 9). При УВУ захищено 82 роботи на присвоєння наукового ступеня доктора наук, з них – 64 з філології, 12 – із педагогіки, 5 – з історичних наук.

За визначенням професора Мюнхенського УВУ У. Пацке (2011), центрами українознавчих досліджень в Німеччині були університети, однак україністика й досі залишається «екзотичним фахом», оскільки на початку 90-х років минулого століття в німецькомовному просторі існувала лише одна кафедра україністики

при Грайфсвальдському університеті імені Ернста Моріца Арндта. «Саме тут студенти могли вивчати україністику як головну та додаткову дисципліну, здобувати ступені магістра та бакалавра. З 1992 р. тут студіювали українську мову, літературу та країнознавство, з 1995 р. розпочали також викладати мовознавство та етнолінгвістику. Заснована 1995 р в УВУ кафедра продовжила традицію україністичних досліджень у Німеччині та у стінах Грайфсвальдської «альма-матер». До пріоритетів україністичних студій у Грайфсвальді належали: в літературознавстві – література 20 ст., у тому числі література Галичини, література української діаспори, гендерні та культурологічні студії; у мовознавстві – сучасна мовна ситуація в Україні, компаративні студії в царині україністики та славістики, українська й сло'янська фразеологія та лексикографія» (с. 115). Проте така практика у вищій школі тривала недовго, бо 2005 р. кафедру україністики було ліквідовано, а професуру україністики об'єднано з професурою полоністики, внаслідок чого створено кафедру слов'янської філології. Пацке (2011) зауважує: «Єдине, що вдалося зберегти у Грайфсвальдському університеті – це «Українікум» (Ucrainicum), двотижнева літня академія української мови, літератури, історії та культури, яка проводиться один раз на рік з 1997 р. і розрахована для студентів, науковців та промислових працівників» (с. 116). Український Вільний Університет – центр українознавчих студій, у якому займалися науковою діяльністю, викладали і навчали українців, представники інших національностей. Він мав той інтелектуальний потенціал, за свідченням Пацке (2011), який активізував існуючі партнерські взаємини, започатковував нові, відтак спільно з європейськими та міжнародними партнерами сприяв розробці та втіленню програм, що поширювали знання про Україну (с. 127).

Ситуація з освітніми закладами в Англії була дещо кращою. Тут для української молоді створено доповнюючі (суботні) школи, що їх утримували громадські організації «Союз Українців у Великій Британії» та «Об'єднання Українців Великобританії». У 1955 р. в Англії нараховувалось 20 початкових шкіл, в них навчалися близько 320 учнів, працювали 7 дитячих садків, що їх

відвідували 200 дітей. Певного успіху навчальні заклади досягли упродовж 1964-67 рр., коли шкільного віку досягли діти українців, які народились у Великобританії. Саме в цей період розгорнули свою навчально-виховну роботу понад сорок шкіл, що в них училися 2830 дітей, яких навчали понад 200 учителів. Підвищенням кваліфікації педагогів опікувалася Спілка українських учителів, заснована 1955 р. Починаючи із 70-х років минулого століття українські доповнюючі школи почали втрачати свої позиції, наприклад, у 1984 р. діяло лише 14 шкіл із 350 учнями. Але ті українці, які бажали отримати українознавчу освіту могли навчатися в інституті при Українському католицькому університеті в Лондоні. За словами директора інституту А. Гундера, «особливість Українського інституту в Лондоні полягала в тому, що він був одним із небагатьох у Британії, який був динамічним і цілеспрямованим навчальним закладом... Також справжнім благословенням для нас є те, що завдяки далекоглядності та лідерським якостям нашого засновника Патріарха Йосифа Сліпого ми маємо можливість використовувати для добрих справ чудовий будинок на Голенд Парк» (Ukrainian Institute London, 2016).

Таким чином, українська мова і література в освітньому просторі західної діаспори знайшла своє застосування. Учителі-філологи навчали молодь у школах, переймаючи і розвиваючи педагогічний досвід своїх попередників.

### **1.3. Періодизація розвитку навчання української мови і літератури в західній діаспорі (1945–1996 рр.)**

У країнах Заходу українці-емігранти розбудовували національну школу та позашкільні заклади, дбали у зарубыжжі про престиж власної системи національної освіти, яка мала кілька форм вияву, зокрема світлички / дитсадки, курси грамоти, початкові, середні школи, двомовні школи, гімназії, державні та громадсько-приватні школи, курси українознавства, позашкільні навчально-виховні установи й організації: бібліотеки-читальні, товариство «Просвіта»,



літні дитячі табори відпочинку, творчі гуртки (літературний, драматичний, хоровий тощо).

У межах заявленої проблеми в нашій праці звертаємося до словосполучення «діаспорне шкільництво». Означений термін Л. Божук (2018) пояснює тим, що це і є шкільництво закордонних українців, яке «включає в себе дошкільні заклади (дитячі садки, класи передшкілля), рідні елементарні школи, які дають початкову освіту, курси українознавства (середня ланка освіти), лінгвістичні центри, різноманітні позашкільні інституції (недільні школи, літні оселі, табори, гуртки самоосвіти, музеї, бібліотеки, читальні, театри, тощо) продовжує виконувати свої консолідуючі етнокультурні функції в житті української спільноти не лише задля протидії асиміляційним процесам, а що дуже важливо – задля долучення молодих поколінь до українського культурного масиву». «Діаспорне шкільництво» Л. Божук відносить до своєрідного способу поширення українськості.

Західна українська діаспора виникла на суспільно-історичному ґрунті і спричинена економічними та політичними чинниками. Її умовно поділяють на чотири емігрантські хвилі. Перша із них називається заробітчанською, припадає на кінець XIX століття і триває до часу Першої світової війни. Українці переважно емігрували до Північної та Південної Америки. Ця емігрантська хвиля охопила західні регіони Російської імперії та східні території, що належали до складу Австро-Угорщини. Перша еміграційна хвиля українців була породжена важким матеріальним становищем, складною соціально-економічною ситуацією, що її описав Ю. Стефанік у новелі «Камінний хрест».

Другу хвилю еміграції історики називають політичною, припадає на міжвоєнний період (1918 – 1939 рр.), яка зумовлена і політичним протистоянням (поразка уряду Української Народної Республіки, несприйняття більшовицької ідеології), і соціально-економічними правами та свободою громадян. Істориками доведено, що у цей період «майже 30 тис. емігрантів з України виїхало до Польщі. Інша частина поселилася в Австрії, Румунії, Німеччині, Югославії. У міжвоєнний період із західноукраїнських земель, що входили до складу Польщі,

Чехословаччини та Румунії, продовжується від'їзд українців за океан» (Західна, 2018).

До третьої емігрантської хвилі українства спонукали події Другої світової війни. Дослідники цю хвилю називають політичною, але не вказують, що й було примусове вивезення окупантами українців за кордон, переважно в Німеччину й Австрію. Чимало з них не повернулися на батьківщину. У листі (22.02.2004 р.) до Мацька (2018) письменниця Д. Ходимчук свідчить: «Жила я в Харкові до 1934 року. Потім – в Києві, звідки мене німці 1942 року вивезли на роботу в Німеччину як Osterbaitera. Після закінчення війни 1945 р. переїхала до Франції, а від 1958 р. живу у США» (с. 212). За підрахунками Ф. Заставного (1991), «... у воєнні та повоєнні роки загальна кількість українських емігрантів (переважно із західної та центральної частини України) становила 260-300 тис. осіб, у тому числі у країнах Північної Америки осіло 150-170 тис., Південної Америки – 35-40 тис., Західної Європи – 65-75 тис., Австралії – 25-30 тис. осіб. Це були переважно молоді люди, інтелігенція, примусово вивезені з України на роботу в Німеччину, які пам'ятали сталінські репресії, військовополонені, учасники військових формувань, які не захотіли повернутися на Батьківщину» (с. 83-88).

Четверта хвиля («заробітчанська») розпочалася на початку 90-х років ХХ століття. «Її головні причини – економічна скрута перехідного періоду в Україні. Деякі дослідники наголошують на умисному створенні безробіття, головним чином – в Західній Україні. В результаті цього на тимчасову роботу в країні Європи, Америки і в Росію виїхало близько 7–8 мільйонів громадян України» (Українська еміграція, 2018).

У результаті дослідження нами запропоновано періодизацію розвитку навчання української мови і літератури в західній діаспорі (1945–1996 рр.):

*Перший період* функціонування українського шкільництва відносимо до 1945 – 1949 років – період відновлення українського шкільництва. У таборах для переміщених осіб в Західній Німеччині діяли школи, гімназії для дітей-емігрантів, також поновились діяльність вищої школи – Українського вільного університету, Українського техніко-господарського інституту. У цей час

піонерами відновлення шкільної справи були педагоги Б. Романенчук, Е. Жарський, М. Дейко, Д. Нитченко, М. Симиренко, Л. Білецький, К. Кисілевський, Д. Кислиця, І. Пеленська, М. Стратієнко та інші. Тоді ж продовжували свою роботу вищі і середні духовні заклади освіти (Інститут УАПЦ (м. Мюнхен, Німеччина), Папська духовна семінарія (Мюнхен). 17 листопада 1946 р. у Мюнхені започаткувала навчальну діяльність богословсько-педагогічна академія УАПЦ із богословськими та педагогічними факультетами. У Західній Німеччині 1947 р. відновлено діяльність Наукового товариства імені Тараса Шевченка.

*Другий період* – (1949 – 1960 рр.) – інституалізації та централізації управління українським шкільництвом. Він характеризується масовим переселенням українців із Західної Європи на американський континент, в Австралію. Спершу діти емігрантів навчалися в школах, які відкривалися при церквах, згодом засновувалися приватні заклади освіти, школи українознавства. Навчання дітей у рідних школах, на курсах набуває системного характеру, 1953 року створено центральний орган шкіл українознавства – це Шкільна Рада при Українському конгресовому комітеті Америки. Діяли нижчі, середні і старші класи: в 11 класі учні складали екзамен й отримували свідоцтво про середню освіту.

*Третій період* – (1960 – 1985 рр.) – інтенсифікації розвитку українського шкільництва. Його відносимо до найпродуктивнішої діяльності і розвитку шкільної освіти в західній діаспорі. Він характеризується активною діяльністю педагогічної громади за визнання української мови національних меншин на державному рівні відповідно до законів США і Канади, тоді як в СРСР вивчення української мови всіляко звужували (Додаток Б). У результаті активної громадської позиції у 70-х роках в Канаді і США відкривались двомовні школи, а при університетах – відділи слов'янознавства, кафедри української мови (Оттава, Торонто, Вінніпег, Саскатун, Ріджайна, Едмонтон). Учителі українознавчих шкіл, як і двомовних, здобували освіту на відділах славістики університетів. За належною роботою шкіл українознавства, приватних суботніх

і недільних шкіл стежили інспектори Об'єднання Українських Педагогів Канади, а в США та Австралії – Шкільна Рада.

У 1967 р. створено Світову координаційну виховно-освітню раду (СКВОР), яка координувала діяльність українського шкільництва в країнах поселення українців. Тоді ж значно розширилася мережа шкіл українознавства: в США функціонували 76 означених шкіл, в яких навчали дітей 400 учителів. У 1964 році засновано педагогічно-методичний журнал «Рідна школа» – місячник для поширення науки й освіти в українській педагогічній громаді США. Педагогічно-методичний журнал-бюлетень «Рідна школа» спершу виходив як кварталник, від 1969 р. – як двомісячник, а згодом – журнал «Рідна школа» видавався тричі на рік (редактори Е. Жарський (до 1977 р.), Р. Дразньовський (1977–1983), Є. Федоренко (1983–2016)). Шкільна рада щороку проводила крайові, регіональні учительські конференції, семінари, двотижневі учительські курси, співпрацювала з Українським вільним університетом (УВУ), де вчителі проходили підвищення кваліфікації. У цей час друкувались підручники для шкіл (США, Канада, Австралія). Наприкінці 50-х років в Аргентині і Бразилії запрацювали поодинокі початкові школи українознавства, які утримувались на кошти батьків.

*Четвертий період* – (1985 – 1996 рр.) – актуалізації ідей білінгвізму та занепаду українського шкільництва. Означений період характеризується суттєвим скороченням шкіл українознавства (Канада, Австралія, США). В Канаді і США практикувалося навчання дітей у двомовних школах (англійською та українською) по 5–6 годин на тиждень. Українознавчі студії діяли при державних університетах на факультетах слов'янської філології, кафедрах східнослов'янських студій (Альбертський, Манітобський, Торонтський в Канаді, Гарвардський, Колумбійський, Канзаський, Сиракузький, Пенсильванський університети у США), кафедрі української мови при університеті Монаша (м. Мельбурн, Австралія). Українська мова і література серед українознавчих предметів посідала домінуюче місце в УВУ (Мюнхен), УТГІ (Регенсбург, Мюнхен). У Канаді запрацювали навчальні заклади середньошкільного рівня. У

1980-х роках в них навчалось близько 1200 учнів. У цей період закривалася співпраця між товариством «Рідна школа» (Франція) і СКВОР у справі кращого засвоєння школярами української мови. Так, зі звіту СКВОР дізнаємось, що «в липні 1989 р. 23 українських дітей з Франції провели три тижні в українських родин в Торонто (Канада) та на курсах української мови і культури. У липні 1990 р. 19 українських дітей з Канади провели два тижні в українських ровесників у Франції. Організатором проекту були СКВОР і Товариство Рідна Школа у Франції» (Світова, 2018).

Ситуація зі скороченням рідномовних шкіл склалася тому, що, скажімо, в Канаді і США відкривались білінгвальні школи, які наче не порушували прав національних меншин, однак перевагу надавали англійській мові, як державній, яка відкривала широкий доступ до здобуття вищої освіти. На думку Романюк (2015), шкільна освіта «в Канаді, Австралії і США, починаючи з 1970-их рр., трансформувалася в політику багатокультурності (мультикультуралізму) і юридично давала можливість етнокультурним спільнотам оволодівати рідною мовою та здійснювати нею освітній процес у системі етнічного шкільництва. Реалізація мовної політики в англійськомовному 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» (с. 462-463).

В Аргентині та Бразилії українське шкільництво не набуло широкого масштабу. Скажімо, в Аргентині працювало лише 4 початкові школи, що ними керували отці Василіани (представники чернечого ордену Української греко-католицької церкви), але навчання відбувалось іспанською мовою, а українську мову вивчали як другу іноземну. Уже з 80-х років запрацювали близько 20 доповнюючих шкіл (близько 300 учнів), що ними опікувалося товариство «Рідна Школа» й організації «Спілка Української Молоді», «Просвіта», «Відродження».

Подібна ситуація з українським шкільництвом складалась й у Бразилії (Українське шкільництво, 2018).

В країнах Європи Словаччині, Польщі, Румунії, Німеччині, Італії, Франції, Бельгії українське шкільництво активізувалось наприкінці 40-х і в 50-х роках минулого століття, де силами новоприбулих емігрантів суботні школи відкривалися при церквах, громадських організаціях. Найбільша кількість шкіл у повоєнний час була на території сучасної Словаччини (у 1953 р. – 211 шкіл) і Румунії (120 початкових шкіл). На початку 60-х років посилилась мовна політика румунізації, в 1962 р. українські школи в Румунії закрили. У Словаччині наприкінці ХХ століття припинила діяльність українська шкільна управа, шкіл з українською мовою навчання майже немає. Причини занепаду українського шкільництва в Словаччині колишній директор основної школи у м. Свидник Ю. Панько у листі до Мацька (2018) пояснює: «Кількість українських шкіл значно понизилась. Українське шкільництво майже зліквідоване. В Пряшеві існує з'єднана школа «гімназія + основна школа». У селі Орябина в основній школі вивчають українську мову. За моїм знанням, це все. Коротко причини такого стану: ставлення держави, політичний русинізм, асиміляція...» (с. 365-364). Таким чином, через різні обставини деякі батьки (переважно русини-українці) бажали, аби їхні діти вивчали словацьку мову. Внаслідок означених тенденцій у 1972 – 73 навчальному році діяло в Східній Словаччині лише 40 українських шкіл, де навчалося 2770 дітей. Наприкінці ХХ століття, зазначає Мацько (2015) у «Словаччині, найближчого сусіда нашої держави за мовною ознакою, проживали менше 30 тис. українців. В сусідній країні діяли 11 українських дитячих садків у 8 селах і 2 – у містах, середня школа (гімназія з початковою школою) в Пряшеві, початкові школи у восьми населених пунктах» (с. 10).

Після Другої світової війни з Європи розпочалась інтенсивна еміграція до Північної Америки – Канади, яка є багатокультурною і багатомовною державою. О. Войценко (1986) стверджує, що Канада широко відкрила двері для українців: лише за період 1947 – 1955 рр. майже 35 тис. українців прибули до цієї країни й

оселилися переважно в провінціях Онтаріо, Альберта, Манітоба, Британська Колумбія. За даними перепису населення, станом на 1951 р. в Канаді проживало 430 000 українців, яких 75% народжені в Канаді, решта українців прибула з Європи як політичні емігранти. У 1951 р. українці склали 2,5% всього населення Канади (с. 14). З роками кількість українців значно зросла: відповідно до перепису, який відбувся у 2006 р., в країні проживає 1 209 085 українців, що становить 3,9% від усього населення країни (Канада, 2018). За освіту в Канаді відповідають провінції і території. У цій країні немає державного міністерства освіти, але кожна з освітніх систем схожа на інші, водночас відображаючи свою власну історію, місцеву культуру.

Аналізуючи періодизацію розвитку навчання української мови і літератури в західній діаспорі, враховуємо специфіку проблеми в умовах різних хвиль еміграції. Такий феномен чіткіше увиразнює тенденції в організації навчання. Прибувши до Канади, українці спершу віддавали своїх дітей до цілоденних шкіл, що діяли при українських католицьких парафіях. Згодом було засновано доповнюючі школи (у вільні від навчання дні). Такі школи організувалися при церквах, культурних і громадських організаціях під керівництвом центральних освітніх установ «Рідна школа». Українська Православна Церква Канади утримувала переважно недільні школи. Наприклад, у системі таких шкіл 1958 року навчалося 18 тисяч дітей, в цих школах працювали 650 учителів. Однак за двадцять років кількість учнів у недільних школах зменшилось удвічі. Войченко (1986) свідчить, що функціонували й курси українознавства, зокрема, 1952 року їх засновано при Українській соборі св. Володимира в Торонто (с. 355). Діяли й приватні школи, як, скажімо, школа імені Юрія Липи, заснована в Торонто у 1956 р. педагогом і письменником Богданом Стебельським. У цій школі навчалися діти віком від 4 років (садочок/передшкілля) й аж до 11 класу. Школа була зареєстрована у Католицькій Шкільній Раді округу Торонто. Щодо учнів старших класів, то вони активно вивчали курс української мови, отримували за нього кредити, і після успішного іспиту дирекція школи їм вручала сертифікат, який надавав право вступати до коледжів та університетів. Саскачеванський

департамент освіти взимку 1960 р. відкрив сезонні вечірні курси української мови в м. Реджайні. У 1960 р. лише в Торонто працювало 13 шкіл, які охопили навчанням 1700 учнів (без врахування курсів українознавства). Найбільша школа налічувала 400 дітей (с. 32).

Новоприбулі педагоги гуртувалися довкола тих українців, які емігрували до Канади на початку ХХ століття. До таких належали В. Федун, Д. Прокоп, П. Зварич, І. Шклянка, автор «Нової початкової читанки для рідної школи», який схвально привітав конференцію Об'єднання українських педагогів Канади, що відбулась 27-28 серпня 1960 року в м. Торонто під керівництвом професора З. Зеленого (1901 – 1973). На жаль, І. Шклянка на цей час через важкий стан здоров'я мінімізував свою педагогічну діяльність та невдовзі помер 2 жовтня 1960 р. в м. Саскатун (провінція Саскачеван). Досвід старшого покоління підхопили новоприбулі українські педагоги, серед яких особливою активністю виділялися Б. Гошовський, З. Зелений, О. Копач, М. Іванчук, Ю. Луцький, Я. Рудницький, Яр Славутич (Г. Жученко) та інші. Наприклад, З. Зелений у 1951-1952 навчальному році почав учителювати в середніх школах поза містом Торонто, а від 1955-1956 н. р. – в м. Торонто. З перших днів він включився у виховну та організаційну працю українського шкільництва, надаючи йому прогресивний напрямок. Від 1960 р. він очолював Об'єднання українських педагогів Канади, був головою Світового об'єднання українських педагогів. Мав неабиякі організаторські здібності, неодноразово був модератором учительських конференцій, активізуючи педагогів до праці в різних патріотично-виховних і навчальних заходах (Зелений, 2014).

Саме у період його діяння, свідчить Войценко (1986), відбулось святкування ювілею класика української літератури І.П. Котляревського: проведено науково-практичні конференції, педагогічні читання в школах. Із нагоди 200-річчя від дня народження письменника впродовж жовтня 1969 р. Український студентський літературний гурток при Манітобському університеті влаштував книжкову виставку праць І. Котляревського та провів низку наукових досліджень про його творчість (с. 489). Суттєву допомогу педагогам надавав



Комітет українців Канади (КУК), який наприкінці 60-х років ХХ ст. провів опитування щодо вивчення української мови. Статистичні дані свідчили, що на терені м. Вінніпег кількість учнів, які вивчали українську мову, значно збільшилась. Близько 700 учнів вивчали українську мову в середніх школах Вінніпегу, починаючи від сьомого класу і включно з випусковим, дванадцятим класом. Також вивчали українську мову діти інших національностей (с. 488).

Значна роль у підтримці україномовного шкільництва належить вітчизняним меценатам-емігрантам. Наприклад, бізнесмен А. Івахнюк (1906 – 2001) для розвитку кафедри українознавства при Оттавському університеті в 60-х роках ХХ століття виділив сто тисяч доларів (Івахнюк, 2017). Автор праці «Літопис українського життя в Канаді», педагог Войценко (1986) з пієтетом згадує про те, що, заохочуючи вивчати українську мову, меценат П. Зварич призначив для учнів і студентів провінції Альберта стипендію в сумі 25 тисяч доларів (с. 2). Члени Комітету українців Канади 26 січня 1960 р. зустрілися з міністром освіти провінції Манітоба С. Мак-Лейном у справі впровадження навчання української мови в манітобських школах. Розмова виявилась плідною. Уже через кілька днів на чергових зборах Товариства випускників Педагогічного факультету Манітобського університету керівником інспекторів шкіл обрано випусника ЗВО М. Іванчука. Департамент освіти в Манітобі 15 червня того ж року інспекторами шкіл призначив українських педагогів С. Клима, І. Халтурника та М. Ванрикова (с. 8; 19). У справі поширення української мови в середніх школах делегація Комітету українців Канади 1963 р. знову зустрілася з манітобським міністром освіти і вручила йому офіційний лист із певними рекомендаціями. В основному мова йшла про те, щоб українська мова вивчалася на однаковому рівні з іншими вибірковими предметами – варіативними (options) чи факультативними (electives). Міністра освіти С. Мак-Лейн відповів, що департамент погодився це зробити для учнів, які вивчатимуть українську мову в десятому й одинадцятому класах (с. 124-125).

На допомогу вчителям виходив журнал «Рідна школа», але через фінансові труднощі у 1960 р. Об'єднання українських педагогів Канади повідомило, що

журнал не може виходити в світ. У 1964 р. під цією назвою в Нью-Йорку почав друкуватися педагогічно-методичний журнал-бюлетень Централі шкіл українознавства «Шкільна Рада» Українського Конгресового Комітету Америки й Об'єднання Українських Педагогів Канади (1966–1967). Пізніше журнал видавався тричі на рік, розповсюджувався й у Канаді. Для шкіл українознавства були розроблені загальнодидактичні рекомендації щодо навчальних підручників і посібників, в яких зазначалось, що виклад навчальної дисципліни повинен відповідати вимогам загальної дидактики і методики конкретної дисципліни (Додаток В).

Заходами Шкільного комітету й Канадського товариства славістів в Едмонтоні 1960 р. була проведена інспекція учителів української мови. 16 вересня того ж року Яр Славутич (Григорій Жученко) започаткував академічні доповіді Української вільної академії наук (УВАН) у Вінніпезі. На академічному засіданні він виступив з доповіддю на тему «Міжнародні конгреси мови та літератури в Бельгії й участь у них українських вчених» (Войценко, 1986, с. 30). Під керівництвом О. Старчука і Яра Славутича влітку 1960 р., пише Войценко (1986) при Альбертському університеті запрацювали курси української мови. 1964 р. на курси української мови записалося 79 осіб. Їх проводили магістр Д. Струк і Яр Славутич (с. 222). Науковці були частими гостями в середній школі св. Йосифа (м. Едмонтон), в якій викладала українську мову родичка І. Шклянки К. Шклянка. Авторитет українського вченого зріс настільки, що 1968 р. Канадська рада виділила професорові слов'янських мов і літератур Альбертського університету Яру Славутичу стипендію в сумі 7000 доларів для продовження досліджень радянської мовної політики (с. 423).

Знаковим явищем став вихід у світ двомовного підручника «Стандартна українська граматики» (Slavutych, 1987). На другій сторінці Яр Славутич назвав її нормативною граматиною, яка призначалась для шкіл із двомовним навчанням. Граматика складається з трьох основних частин. Мовознавець подає приклади українських звуків (частково й правопису), морфології, флексії та синтаксису. У другій частині посібника автор подає двадцять лекцій, в них поступово розкрито

матеріали, які ілюстративно допомагають користувачам зануритися в таїну українського мововжитку. У третій частині – вдало підібрані тексти про християнство в Україні, про три періоди української державності, голодомор в Україні 1932-1933 років і репресії, кілька зразків української поезії, зокрема «Любіть Україну» В. Сосюри, «Марічка» М. Ткача.

Нова граматики української мови Яра Славутича завершується зразками граматикичних вправ й українсько-англійським словником.

Відомий мовознавець Я. Рудницький (1989) схвально відгукнувся про навчальний посібник свого колеги. Рецензент зауважує: «Коли підходити до оцінки цього видання з порівняльно-історичного становища, треба об'єктивно ствердити, що вона вибивається методично й методологічно на одне з перших місць, якщо не на перше, впорівень до всіх дотеперішніх книжок у цій ділянці. Ані піонерські граматики І. Шклянки й Т. К. Павличенка, ані пізніші Ю. Стечишина, Ю. Луцького, Я. Рудницького, Д. Кислиці й т. п., не задовольняють модерного канадського студента – адепта українознавства в університеті. В дотеперішніх грамадиках головний натиск був на сухе теоретизування з незначним оглядом на практичний аспект навчання української мови. Я. Славутич задовольняє користувача книжкою не тільки приступною й «позовою» методою подачі граматикичних правил, але й близькою йому канадською (й почасти американською) дійсністю» (с. 2).

Войценко (1986) зауважує, що Комітет українців Канади у Вінніпезі 27-28 жовтня 1962 р. провів конференцію в справі шкільництва й освіти, на якій ґрунтовно вивчено стан навчання української мови в державних школах і університетах (с. 114-115). Вона наголошує, що українська мова в школах провінції Манітоба впродовж 1962-1963 рр. перебувала в полі зору педагога М. Гикавого, який під рубрикою «З поля освіти» на четвертій сторінці газети «Український голос» (Вінніпег) 1963 року постійно друкував матеріали про стан справ вивчення рідної мови (с. 172). У навчальній програмі філософського факультету Манітобського університету із 1964 р. внесено зміни щодо викладання української мови і літератури. Про фахову підготовку спеціалістів

свідчить той факт, що ЗВО видавав дипломи вчителя української мови і літератури, зокрема 1963 р. перші такі дипломи спеціаліста в Манітобському університеті одержали О. Войценко й О. Черничка. А серед 973-х випускників Саскачеванського університету 1964 року було 105 студентів українського походження, 15 з яких нагороджено високими відзнаками за успіхи в навчанні (с. 211).

Свою патріотичну місію у збереженні рідного слова продемонструвала позиція українських педагогічних і наукових працівників у назві конференції «Майбутнє українців у Канаді», що проходила 1 – 3 липня 1965 р. Учасники форуму заслухали й обговорили доповіді канадського сенатора українського походження П. Юзика «Українська проблема в канадській політиці та політична діяльність українців» і Р. Шульгина – «Україна й українці очима наших англомовних і франкомовних громадян» (Канадіана, 2017).

У Торонто 29 березня 1965 р. делегація українських педагогів виступила перед Королівською комісією, обґрунтовуючи свою позицію щодо вивчення українськими дітьми рідної мови в канадських школах. Тоді ж було розглянуто меморіал, внесений Президією Українського Національного Об'єднання Канади. На засіданні українська делегація домоглася вирішення гострої проблеми навчання української мови для українських дітей в канадських школах (ЦДАВО України, арк. 37-38).

Окремим питанням, обговореним із представниками Королівської комісії з питань двомовності і двокультурності, було становище української культури. Таким чином, педагоги української діаспори зуміли привернути до України увагу канадського суспільства та влади, спонукавши їх прислухатися до думок української громади, співчувати переживанням українців за долю поневоленої України (Українська діаспора і уряд Канади, 2016). Наприкінці 50-х – початку 60-х років ХХ століття на державному рівні відбувався обмін делегаціями між освітянами, діячами культури Канади й Української РСР. Так, 9-10 грудня 1964 р. українська делегація Товариства культурних зв'язків із закордоном на чолі з К. Колосовою побувала в м. Вінніпег, відвідала деякі українські установи,

український відділ Манітобського університету. Тоді ж, свідчить Войценко (1986), делегацію гостинно прийняв мер міста С. Дзюба. Натомість педагог, заступник голови професійного шкільництва Канади І. Паньков у складі делегації Канади відвідав СРСР, побував у м. Москві, Ленінграді та Києві, де знайомився зі станом справ «так званого технічного шкільництва» (с. 262). У містах Торонто і Вінніпег 20-25 грудня 1967 р. побували молоді українські поети І. Драч і Д. Павличко, які виступали в Колегії св. Андрея, Манітобському університеті. Їх супроводжували редактор газети «Український голос» І. Сирник та професор Я. Розумний (с. 263).

Педагог І. Коляска (1915 –1997) учителював в середніх школах провінції Манітоба (Канада). Він у 1963–1964 рр. навчався у Києві, наочно переконавшись у лінгвоциді в Україні. Хоча й народився І. Коляска в м. Кобальт (Онтаріо), тим не менше був справжнім українцем і невтомно працював на відродження самостійної України. Перебуваючи в СРСР, збирав інформацію про політику та практику зросійщення в Україні. Зібрані матеріали склали основу його англomовних праць «Освіта в радянській Україні» (Kolasky, 1968), «Два роки в радянській Україні» (Kolasky, 1970). Книги І. Коляски є цінними для дослідників новітньої історії української мови та педагогіки західної діаспори. Автор скрупульозно аналізує мовну політику в Україні під час «хрущовської відлиги» та зародження шістдесятницького руху. Педагог постійно виступав перед учнями шкіл українознавства, студентами, вів авторську програму про дискримінацію українців в УРСР, виступав на радіо й телебаченні. За свідченням Войценко (1986), у 1969 р. його мовознавчі праці послухали й побачили близько 500000 канадців (с. 465).

Професор-славіст, голова Об'єднання українських педагогів Канади Василь-Орест Луців (1920–2005), який 1948 року емігрував до Канади, заснував у Торонто педагогічне видавництво «Життя і школа» (1960 р. переніс видавництво у Стейт-Коледж, штат Пенсильванія, США). Прикметно, що упродовж сорока років він сам видавав, друкував і фінансував журнал для українських освітян Канади. Як педагог, В.-О. Луців побачив брак методичного

матеріалу для шкіл українознавства, тому з цією метою друкував упродовж 1955–1994 рр. методично-дидактичний журнал як орган Об'єднання українських педагогів Канади, що виходив у світ під різними назвами – «Учительське слово» (1955–1958), «Рідна школа» (1958–1960), «Життя і школа» (1960 – 1994). Журнал друкувався двічі на місяць накладом 500–1000 примірників, у ньому переважали матеріали педагогічного, виховного характеру, широкої українознавчої тематики – твори для дітей, методичні поради щодо викладання української мови, а також методичні розробки, педагогічний досвід кращих педагогів, зокрема на сторінках часопису появились такі рубрики, як «Українська мова», «Українська література», «Українська культура», «У світі науки», «Історія української педагогіки та шкільництва», «Виховання і навчання», «Методика і шкільна практика» тощо. Сам В. Луців працював професором у Монреальському, Оттавському, Пенсильванському університетах та в українській духовній семінарії (Луців, 2018).

Манітобський університет 24 лютого 1967 р. формально визнав українську мову нарівні з тими мовами, які вже мають повне визнання (французька, німецька, латинська). Директор шкільної програми при Альбертському міністерстві освіти Ф. А. Лямуро заявив, що навчання української мови з осені 1969 р. буде впроваджено і в початкових, і середніх – 7-9 класах. Педагоги передали прем'єр-міністрові П. Трюдо окремий меморандум на захист німецької, української, єврейської, ісландської та італійської мов, яким, на їхню думку, треба надати конституційні права. Аби привернути до себе увагу, депутати-українці постійно порушували перед владою мовне питання. Зокрема, 1 квітня 1969 р. в Манітобському парламенті (легіслятурі) в справі навчання української мови в державних школах виступав депутат-ліберал І. Танчак з округу Емерсон. У цьому ж парламенті 3 квітня мовну проблему українського шкільництва Канади порушив депутат-демократ Богдан Ганущак (округ Берровс), причому частину своєї промови виголосив українською мовою. Газета «Український голос» цю подію прокоментувала так: «Це, мабуть, уперше, – згадує Войценко (1986), – в Манітобському парламенті прогомонила українська мова і то з уст

народженого вже тут молодого українця» (с. 469). Педагог за освіту, Б. Ганущак постійно цікавився мовним питанням українців у провінції Манітоба: 23 березня 1969 р. він виступив з доповіддю на сесії УВАН, в якій виклав власні погляди на справу збереження етнічних мов, в тому числі української (с. 466).

За прем'єрства П. Трюдо Богдана (Бена) Ганущака в 1970 р. призначили міністром освіти провінції Манітоба. Свого часу українські педагоги С. Юзків та П. Бутняк також обіймали посаду міністра освіти провінції Манітоба. Очевидно, що така наполеглива, цілеспрямована праця педагогів, прогресивних українців демонструвала демократичному суспільству Канади високу духовну та політичну культуру нашого народу, який прагнув і в поліетнічному середовищі зберегти своє шкільництво, рідну мову, культуру й, водночас, обстоював право України на самостійність (Українська діаспора і уряд Канади, 2016).

Активна боротьба за права навчати дітей рідною мовою в Канаді була успішною: двомовні програми 1971 р. на законодавчому рівні закріплено в провінції Альберта і як результат організованого захисту українцями концепції канадського мультикультуралізму. Згодом в інших провінціях відкривались державні двомовні школи, зокрема, в Саскачевані у 1974 р. та в Манітобі в 1978 р. Українські двомовні школи таким чином стали першими, за прикладом яких пізніше виникли польські, китайські та інші двомовні програми (Українська діаспора і уряд Канади, 2016).

Д. Прокоп (1979) писав, що «всі українські кандидати вели дуже інтенсивну кампанію за введення і признання в публічних школах Альберти одногодинного навчання української мови, історії та літератури. Те все нам належалося відповідно до постанов шкільного закону» (с. 73), отже, «будучи вчителем в державних школах поперх 20 літ я старався вщепити моїм учням амбіцію, щоб йшли до вищих шкіл і добивалися до якоїсь професії, та щоб були горді зі свого походження і не встидалися говорити по-українськи там, де треба» (с. 91).

Таким чином, активізація українських педагогічних та громадських колективів Канади сприяла створенню сприятливих психолого-педагогічних

вимог: відображення справжніх умов проживання і навчання дітей емігрантів рідною мовою в поліетнічному освітньому та культурному середовищі, рівна можливість доступу до освіти в місцях компактного проживання. Із введенням двомовних державних шкіл українські педагоги пристосовувалися до тих організаційних й методичних основ, які притаманні канадському шкільництву. Зокрема, як зауважує О. Кушик, в школах немає «звичних для України щоденних оцінок за відповіді біля дошки чи домашні завдання. Учителю лише перевіряє виконання і розбирає їх разом з дитиною. Вважається, що так учень не перебуватиме в постійному стресі з думкою про те, яку оцінку отримає, а розуміє, що все це робиться для покращення його знань. Оцінки ставлять тільки за контрольні та самостійні роботи, а також за виконані проекти. Тести в Канаді з різних дисциплін проводять регулярно. Шкала оцінювання охоплювала рівні А, В, С, D, F. Виставляли їх залежно від відсотка правильних відповідей. А+ можна отримати за результат у 95-100%» (Кушик, 2018).

До позитивного активу початкової школи можна зарахувати відсутність постійного страху учнем отримати незадовільну оцінку (наприклад, за неправильну відповідь на уроці). Під час дослідження організації навчального процесу у школах Канади О. Кушик помітила, що «двічі на рік учні отримують в заклясному конверті звіт про свою успішність, який вони повинні показати батькам. Ніхто не забороняє дітям порівнювати свої результати з результатами однокласників, але рекомендується цього не робити. У цьому документі не просто виставлені оцінки. У його першій частині описані характеристики дитини: організованість, здатність до самостійної і командної роботи, ініціативність, старанність і навіть самоосвіта. У другій частині стоять оцінки за предмети. При цьому з кожної дисципліни може стояти кілька оцінок (за конкретну тему). Наприклад, на «мовних» уроках окремо оцінюють читання, письмо, розмовне спілкування, грамотність. Також вчитель пише про переваги та проблеми учня, про те, наскільки впевнено він показує свої знання, і рекомендує, що робити далі» (Кушик, 2018). За такою організаційною системою щодо оцінювання знань учнів з української мови і літератури працюють й



педагоги шкіл українознавства.

У Канаді українські школярі навчаються за підручниками, які мають глибоку моральну основу – це християнська релігія, глибокі патріотичні почуття, гордість приналежності до української нації, любов до України, її мови і культури. Дидактичні основи спрямовані на те, щоб привчити учня до самостійної роботи, самостійного мислення, водночас розвиваючи культуру, як усної, так і писемної мови. Саме заради активізації розвитку творчих здібностей учнів україномовних шкіл педагогами укладено підручники з різними вправами, завданнями, іграми, а в деяких читанках подано тексти пісень з нотами і вправи до них.

Українське шкільництво в Австралії набуло поширення лише у п'ятдесятих роках ХХ століття, коли сюди прибули переселенці із Західної Європи, які перебували в таборах для переміщених осіб. Освітній процес започатковувався в непристосованих, зокрема в будинках австралійських католицьких церков. До кінця 50-х років українські школи в Австралії були семирічними, а з 1960 р. – дев'ятирічними. Причому в окремих містах діяли педагогічні школи (училища), випускники яких поповнювали вчительські колективи. Крім того, українська інтелігенція з іншою фаховою підготовкою також охоче погоджувалась працювати в суботніх школах. О. Дякова (2011) стверджує, що у 70-90-х роках минулого століття до педагогічної праці в цих школах «долучалися молоді люди, народжені в Австралії, які закінчили українознавчі студії в університетах ім. Монаш і Макворі» (с. 225). Серед них – доктор філології університету імені Монаша Марко Павлишин, який здобув вищу освіту в університеті м. Квінсленда, аспірантуру закінчив у м. Мельбурн, згодом проходив наукове стажування в американських університетах. М. Павлишин є автором численних науково-філологічних публікацій, книжкових видань, присвячених дослідженню української мови і літератури. 1984 р. його обрали членом Української центральної шкільної ради, а 1990 р. науковець-філолог зніцював створення і став першим головою Асоціації українців Австралії, очолює Школу мов, культур та лінгвістики, а також – Центр українських студій імені Миколи Зерова

в австралійському університеті ім. Монаша.

Українські школярі в Австралії, як було зазначено вище, вивчали рідну мову і літературу за підручниками Марії Дейко (1889-1969). Навчає української мови і літератури в Сідней професор Галина Кошарська (1944 р.н.), яка закінчила Університет ім. Монаша (1966), здобула ступінь магістра в Університеті ім. Макворті (1987), а 1994 р. – ступінь доктора філології. Дослідники розглядають методика літератури комплексно, підтверджуючи умовисновки, власне форму мислення, тим, що «методика літератури тісно пов'язана з педагогікою, психологією, народознавством, культурологією, етикою, естетикою» (Методика викладання, 2018). Організація освітнього процесу з української літератури ґрунтується на загальних засадах дидактики. Слушною є думка дослідників, які з'ясували, що «... сучасна дидактика визначає сім основних принципів (законів) учіння. Найперше – це принцип національного виховання, що в процесі навчання виражає необхідність забезпечити сприятливі умови для розвитку всіх пізнавальних сил учнів формування у них духовного світу (Людина в сім'ї). У процесі навчання школярі не тільки засвоюють певну систему знань, не тільки розвиваються їхні розумові здібності, а й разом з тим формується їхня особистість – визначається ставлення до різних явищ суспільного життя, до праці, до навчання розвиваються моральні та естетичні почуття, воля. При цьому успішне формування особистості визначається змістом предмета, застосовуваними методами, впливом учителя» (С. Пультер & Лісовський, Савиченко, 2017).

Зазначимо, що педагоги Австралії для забезпечення українських суботніх шкіл підручниками використовували праці, навчальні книги, надруковані в інших країнах Заходу (Німеччина, США, Канада), а також створювали власні. Зокрема, учні доповнюючих суботніх шкіл, зазначає М. Шафовал (Szafowal, 1979), послуговувались підручниками української мови і літератури, автором яких була вчитель-методист Марія Дейко (с. 570–573).

Із здобуттям Україною незалежності та появою четвертої хвилі еміграції, серед яких були й педагоги з вищою освітою, українське шкільництво набуває

нового змісту. Педагогічні колективи поповнили вчителі, які здобули вищу освіту в Україні, відбувається обмін досвідом, відновлюється активний двосторонній контакт, еміграційні науковці викладають у ЗВО України, а українські науковці, педагоги, діячі культури читають лекції в країнах Заходу. Відновилися контакти між Українським вільним університетом (УВУ) та навчальними закладами України. Міністерство освіти України й УВУ 12 листопада 1992 р. уклали Договір, відповідно до якого визнано чинність дипломів УВУ. При НАН України 1991 р. створено Міжнародну школу україністики, в якій навчаються українці діаспори, студенти, аспіранти й докторанти із країн Заходу.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі представлено результати вивчення проблеми в українській історіографії та визначено рівень її наукового осмислення. У підрозділі 1.1. здійснено аналіз історіографії дослідження. Встановлено, що стану вивчення діяльності українських освітніх закладів за кордоном присвячено чимало наукових та науково-популярних праць. Найбільший масив першоджерел нами розподілено на чотири групи. *До першої* з них належать праці загального змісту, в яких в цілому проаналізовано закордонне українство – від причин еміграції з України на різних етапах її історії до його місця та ролі в соціально-економічній, освітній та культурній сферах країн проживання. *Друга група* науково-освітньої літератури значно наближена до висвітлення розвитку українського шкільництва поза межами нашої держави і характеризується науковим аналізом, повнотою й достовірністю дослідження означеної проблеми щодо діяльності наукових установ, як українських освітніх закладів та внеску окремих науковців у вивчення українознавчих предметів. Широко представлена історія еміграційного шкільництва в *третьій групі* української історіографії. *Четверту групу* масиву першоджерел становить методико-філологічна

навчальна література, наукові дослідження в галузі словесності, розробка методик проведення уроку з української мови і літератури в діаспорному середовищі.

Опрацювавши джерельну базу, виявлено, що процес розвитку українського шкільництва у країнах Заходу безпосередньо пов'язаний з історією української еміграції, а рівень отримання української освіти на вигнанні залежав від бажання трансформувати свої знання у творення власної держави, що було продемонстровано конкретними справами після проголошення незалежності України 1991 року.

У підрозділі 1.2. схарактеризовано діяльність закладів освіти у країнах Заходу. Аналіз джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що після закінчення Другої світової війни Колегія св. Йосафата була єдиною в світі українською католицькою духовною семінарією. Кількість студентів не перевищував 50 осіб, вони проходили студії в римських папських університетах, а в Колегії вивчали літургію, обряди та українознавчі предмети, серед них – українську мову і літературу. Значним досягненням було відкриття 1951 р. в Римі Української папської малої семінарії святого Йосафата із гімназійною програмою навчання українською мовою, заснованою заходами українського архієпископа, доктора богослов'я І. Бучка.

Для дітей емігрантів і біженців з України поза історичною батьківщиною (як в Європі, так і за океаном) організовувались суботні та недільні (парафіяльні) школи. У 1950 р. в Австралії з'явилися перші народні суботні українознавчі школи. При великих школах були дошкільні заклади та запрацювали однодворічні вчительські курси. На 1-му Всеавстралійському з'їзді вчителів українських суботніх шкіл (Мельбурн, 1956 р.) утворено Українську центральну шкільну раду з осередками в Мельбурні та Аделаїді. Найбільше українських шкіл працювало в 1959 році, а саме: 39 із загальною кількістю 2072 учнів. У Сполучених Штатах Америки поживалась українознавча освіта у повоєнний час, особливо тоді, коли 1953 р. була створена Шкільна рада при Українському конгресовому комітеті Америки (УККА). Шкільна рада у США як громадська

організація активно почала займатися справою освіти українських дітей. Школами українознавства почала опікуватись «Рідна школа» під керівництвом Шкільної ради. Усіх українознавчих шкіл у США в 1960-х роках нараховувалося понад 50, більшість із них мала нижчі класи, були й середні, а деякі – 11 клас, де давали середню освіту у випускному класі з атестатом зрілості. Шкільною освітою у США також опікувались церковні громади. Близько 80% українських православних парафій навчали дітей українською мовою. Аналогічне навчання здійснювали й українські баптистські громади. Усі ці освітні заклади відвідувала лише чверть дітей шкільного віку, проте рівень українського шкільництва порівняно зі станом навчання дітей серед інших етнічних груп Америки – вихідців із Східної Європи – значно вищий. Українські освітні установи США, Канади повинні були пристосовуватись до умов освітнього процесу, який проходила українська молодь в англomовних школах. У США формувалися освітні установи трьох типів:

- українські католицькі школи (понад 60, в яких навчалося 16 тис. учнів);
- суботні школи українознавства (близько 50 з 4 тис. учнів);
- недільні школи українознавства, де вивчали переважно релігійні предмети, українську мову, історію України та українську культуру.

У підрозділі 1.3. розкрито періодизацію розвитку шкіл українознавства в країнах поселення українців:

*Перший період* функціонування українського шкільництва відносимо до 1945 – 1949 років – період відновлення українського шкільництва. У таборах для переміщених осіб в Західній Німеччині діяли школи, гімназії для дітей-емігрантів, також поновились діяльність вищої школи – Українського вільного університету, Українського техніко-господарського інституту.

*Другий період* – (1949 – 1960 рр.) – інституалізації та централізації управління українським шкільництвом. Він характеризується масовим переселенням українців із Західної Європи на американський континент, в Австралію. Спершу діти емігрантів навчалися в школах, які відкривалися при церквах, згодом засновувалися приватні заклади освіти, школи українознавства.

*Третій* період – (1960 – 1985 рр.) – інтенсифікації розвитку українського шкільництва. Його відносимо до найпродуктивнішої діяльності і розвитку шкільної освіти в західній діаспорі. Він характеризується активною діяльністю педагогічної громади за визнання української мови національних меншин на державному рівні відповідно до законів США і Канади. У результаті активної громадської позиції у 70-х роках в Канаді і США відкривались двомовні школи, а при університетах – відділи слов'янознавства, кафедри української мови (Оттава, Торонто, Вінніпег, Саскатун, Ріджайна, Едмонтон).

*Четвертий період* – (1985 – 1996 рр.) – актуалізації ідей білінгвізму та занепаду українського шкільництва. Означений період характеризується суттєвим скороченням шкіл українознавства (Канада, Австралія, США). В Канаді і США практикувалося навчання дітей у двомовних школах (англійською та українською) по 5–6 годин на тиждень.

З'ясовано, що в кожній країні діти українських емігрантів отримували освіту в залежності від державного устрою та політичної системи. Наприклад, у країнах колишнього соціалістичного табору у повоєнний час вивчення української мови значно звузилось, а в окремих країнах і зовсім заборонено. Натомість у Канаді, США, Західній Німеччині, Австралії уряди цих країн сприяли діяльності закладів освіти, при університетах відкривались кафедри українознавства.

Зміст розділу висвітлено у публікаціях автора (Рибак 2015 b; 2015 c; 2016 c; 2017 f).

## РОЗДІЛ 2

### **ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ (1945 – 1996 РР.)**

У розділі схарактеризовано принципи організації навчальної діяльності з української мови і літератури, проаналізовано методикау навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори, діаспорні україномовні підручники як основний засіб навчання української мови і літератури та принципи їх творення.

#### **2.1 Принципи організації навчальної діяльності з української мови і літератури**

Як свідчать результати аналізу джерельної бази дослідження, основне завдання педагога полягало в тому, щодо підготувати учня до активної трудової і розумової діяльності, гармонізації відносин особистості й суспільства. Відтак педагоги-філологи української еміграції планували свою роботу в єдності структурних компонентів, враховуючи міжпредметні зв'язки, які сприяють удосконаленню навчальної діяльності з української мови і літератури. Скажімо, навчаючи учнів молодших класів української мови враховували таку систему організаційних засад під час проведення уроку:

- формування єдності змістових та мотиваційних компонентів навчання української мови;
- побудова навчального предмета з філології відповідно до навчального плану та методичних порад «Рідної школи»;

- у формуванні навчальної діяльності педагоги дотримувалися цілості специфічних особливостей рідної мови в полілінгвальному середовищі та інваріантних можливостей різних предметів у школі українознавства;
- зосередження на цілості репродуктивної й продуктивної природи навчальної діяльності;
- акцентція на самостійності учнів у процесі навчання.

Оскільки уроки базовано на українській мові, то педагоги в діаспорі їй приділяли особливу увагу. Недарма у випускному класі обов'язковим був екзамен з української мови. Відомо, що мовленнєва діяльність є сукупністю психофізіологічних дій особистості, а навчання української мови, як й інших шкільних предметів, можливе лише при розвитку мислення учнів. Учителі-словесники Н. Сенік, О. Копач, Д. Нитченко, М. Дейко, Л. Кисілевська та інші звертали особливу увагу на організацію проведення уроків рідної мови. Керуючись загальнодидактичними принципами, вони практикували такий вибір методів і прийомів навчання, який забезпечував би високий рівень засвоєння мовних правил, формуючи в учнів комунікативні вміння і навички.

Враховуючи демократизацію та гуманітаризацію діаспорної освіти, у своїй педагогічній діяльності вчителі-філологи керувалися принципами організації навчання української мови в поліетнічному середовищі. Серед них – індивідуальний підхід до навчання, що передбачає знання і врахування інтересів, нахилів, рівня розвитку учня. Учитель допомагає учневі в індивідуальному порядку, залежно від характеру запитання і завдання, які він виконує самостійно, але під час виконання завдання у нього виникають труднощі в засвоєнні навчального матеріалу. При індивідуальному підході учитель враховує риси характеру, темпераменту учня.

Принцип перспективності – учитель української мови і літератури неодмінно бере до уваги встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчають учні тепер і наступними розділами, темами, у такий спосіб враховуючи перспективні лінії формування мовних і літературних знань.



Принцип наступності – учитель поступово подає учням і поволі поглиблює їхні теоретичні відомості з різних розділів науки про мову і літературу від класу до класу, тобто від початкових класів до середніх.

Також педагоги західної діаспори під час організації навчальної діяльності з української мови і літератури керуються принципами наочності, доступності, систематичності, усвідомленості. Останній принцип пов'язаний з переконанням учня, для чого йому необхідні знання з української мови і літератури в полілінгвальному середовищі. Означені принципи тісно пов'язані з принципом практичної спрямованості, який увиразнює мету і завдання навчання української мови і літератури. Центральна мета навчання – сприяти потребам учнів в комунікації, пізнавальній діяльності, письмі і читанні.

Означені принципи навчання рідної мови розглядаємо як комплекс норм діяльності, взаємодії вчителя й учня, певні правила, на яких базуються: використання методів і прийомів, змісту навчання, підготовка низки вправ, завдань для самостійної роботи, проведення уроків з української мови і літератури. Педагоги репродукували систему заходів, які містили загальнокультурні компоненти в змісті, формах і методах навчання й у такий спосіб сприяли формуванню особистості, розвитку творчих, креативних здібностей. Крім гуманізації та гуманітаризації навчання, вчителі керувалися такими принципами, як відкритість та динамічність взаємодії з навколишнім світом; співтворчість учителя й учня; розвивальний характер навчання тощо.

У своїй практичній діяльності вчителі-словесники у шкільній освіті західної діаспори враховували причиново-наслідкові зв'язки явищ, процесів, залучення в засоби навчання науково перевірених знань шляхом апробації; дидактичний принцип системності, який ставить певні вимоги і до побудови змісту навчання, і до учасників освітнього процесу (вчителя й учня); принцип послідовності передбачає забезпечення поетапного засвоєння знань, планомірного навчання, його поступового диференціювання, розподілу навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти, порядок їх опрацювання; принцип наступності сприяє реалізації вищезгаданих дидактичних

принципів та встановлює зв'язки між новими й раніше здобутими знаннями, уможлиблює підготувати школярів до оволодіння більш складними знаннями.

Дидактичні засади формування оцінки знань з української мови є не менш важливим компонентом в структурі проведення уроку. В освітніх установах західної діаспори в оцінюванні знань школярів береться до уваги насамперед уміння учнем самостійно опрацьовувати навчальний матеріал і відповідь на уроці. До складової формування оцінки належать мета уроку, визначення критеріїв, правильна постановка питання, зворотній зв'язок, мовна грамотність, самооцінка. Головне, що школярі зацікавлені в результатах навчання, розуміють, як виконати класну і домашню роботу, яка буде відповідь на поставлене вчителем питання, то й таку отримують оцінку. Учитель стимулює учнів ставити один одному питання, розвиваючи у такий спосіб незалежне судження, нехай навіть відповідь на питання школяр пояснює простою мовою, проте він розвиває комунікативні основи мовлення. Відповідаючи однокласнику на питання, учень краще запам'ятовує відповідь і пояснення вчителя.

Відомий в Україні і за її межами дидакт Вихрущ (2001) у дисертаційному дослідженні науково довела, що «... під впливом суспільно–педагогічних факторів, а саме: соціально–економічних умов в різних регіонах українських земель, особливостей формування філософської думки, характеру впливу зарубіжного досвіду організації процесу навчання, нормативно–правової бази та досвіду дидактичної діяльності, у вітчизняній дидактиці досліджуваного періоду були концептуально сформовані філософський, практичний, теоретичний та психологічний напрямки, кожен з яких мав свою методологічну основу. Ці особливості обумовили своєрідність висвітлення домінанти навчання, її складових, формування понятійного апарату та створених в рамках кожної концепції авторських дидактичних систем» (с. 30).

Навчання української мови у шкільній освіті західної діаспори зумовлено засвоєнням лінгвістичних понять, навчального матеріалу. Навчання атрибує триступеневу структуру: сприймання того, що пояснює вчитель на уроці, його запам'ятовування й відтворення; на підставі засвоєних знань кількаразове

повторення матеріалу та самостійне опрацювання; засвоєння знань у процесі творчого мислення, творчої діяльності. Таким чином, засвоєння знань з української мови і літератури підсилюється усвідомленням, розумінням цих знань.

Читанки в західній діаспорі упорядковано так, щоб діти привчалися до вивчення художнього тексту й водночас удосконалювали мовну грамотність. Упорядковуючи читанки, автори використовували запас слів, які засвоєно учнями ще з букваря. Так, учителька української мови і літератури М. Трохим-Тарновецька (1978) в організації навчання елементів виразного читання, навчала дітей дотримуватися розділових знаків, логічної паузи, логічного наголосу, уміння надати словам певної забарвленості і тону (с. 8). Зокрема, при вивченні вірша Т. Шевченка (2003) «Садок вишневий коло хати», учителька на дошці записує п'ять рядків, позначаючи умовними знаками логічні паузи і наголоси: паузи – однією похилою рисою, а слова з логічним наголосом підкреслює:

Садок вишневий / коло хати,  
Хрущі над вишнями гудуть,  
Плугатарі / із поля йдуть,  
Співають / ідучи дівчата,  
А матері / вечерять ждуть (с. 17).

Далі учитель пояснює, що у першому рядку слово «садок» висловлюється з наголосом, однак і другорядний наголос припадає і на слово «хати». У непоширених реченнях логічний наголос здебільшого припадає на присудок: «пташечка зраділа і защебетала». Учитель пояснює учням, якщо підмет стоїть після присудка, то логічний наголос може падати на підмет: «реве та стогне Дніпр широкий, сердитий вітер завива».

Наступним елементом виразного читання, з погляду М. Трохим-Тарновецької (1978), є забарвлення, тон мови, з тим, щоб передати певні почуття, емоції, настрої. Один текст чи речення, радить педагог, треба читати «суворим голосом, другий – ласкавим, третій – веселим тоном, а четвертий – сумним. Голосом можна висловити і жах, і подив, і любов, наприклад:

«Тихесенько вітер віє, степи, лани мріють!» – треба передати тихим, лагідним голосом» (с. 8).

Педагог-практик М. Трохим-Тарновецька (1978) у 5-6 класах школи українознавства організувала проведення уроку української літератури за схемою:

1. Вступна гутірка з метою ознайомити учнів із обставинами, про які говориться в оповіданні. Пояснення деяких незрозумілих слів.
2. Читання оповідання учителем, або учнями в цілому, чи за закінченими частинами.
3. Коротке опитування учнів, визначення основних образів, питань до прочитаного тексту.
4. Повторне читання тексту учнями.
5. Робота над текстом: складання змісту за запитаннями, читання мовчки, з виконанням певних завдань, читання по ролях.
6. Закріплення уроку: пов'язати прочитане з подіями із життя, сучасністю.
7. Творчі роботи у зв'язку з прочитаним: розповідь за аналогією, продовження, поширення сюжету, переказ із зміною доповідача тощо (с. 6).

Акцентуємо увагу на тому, що система національної освіти традиційно виступає одним із основних засобів її досягнення, мета якого – передати учням любов до України, її мови, культури, успіхів на світовій арені у різних галузях народного господарства, досвід попередніх поколінь, прищепити прадавніх звичаїв і християнських традицій українців засобами української мови і літератури, художнього слова, усної народної творчості. Для українців, які проживають поза межами своєї Батьківщини, така система національної освіти є актуальною, своєрідним стимулом для виживання в чужомовному середовищі, збереження національної ідентичності в умовах глобалізації. Тому процес вивчення української мови – це не лише заучування граматичних правил, а й утілення в процесі навчання етнокультурних ідеалів, цінностей українців.

У процесі дослідження з'ясовано, що школа українознавства в Нью-Йорку на п'ятому році існування (1954 р.) навчала дітей за трьома ступенями (початкові,

середні та старші класи). Як свідчать документи, українську мову обов'язково вивчали з першої групи (класу), початок посиленого вивчення української літератури відбувався із п'ятого класу, а з першого класу проводились уроки читання, засвоювались поняття грамоти, правильне говоріння, писання, декламація. У другій групі продовжувалось удосконалення навичок говоріння, читання казок (на вибір учителя), писання, початки граматики і правопису. В третій групі посилювалось навчання комунікації, читання казок й оповідань, переказ прочитаного (декламація), засвоєння українського правопису. У четвертій групі діти прилучались до читання художніх творів, декламації, інсценізації, удосконалювали знання з основ граматики й правопису. М. Дейко (1967) резюмує, що учителі шкіл українознавства усвідомлювали, що «читання і письмо є видами мовленнєвої діяльності людини, тому й навички читання і письма також належать до мовленнєвих» (с. 33), а отже і граматика, і художня література в підручниках Марії Дейко згрупована в читанках для учнів початкових класів («Волошки» (1967, 1992), «Рідний Край» (1971), «Рідне слово» (1990), «Євшан-зілля» (1995). Такий же методичний підхід застосував й І. Шклянка в «Новій початковій читанці» (1962), тоді як у читанці «Рідне слово» (1956) Л. Білецького, «Українській читанці» Є.-Ю. Пеленського та читанках «Київ» (1958), «Дніпро» (1958), «Лани» (1962), «Запоріжжя» (1968) П. Волиняка розділи граматики, мовних вправ зовсім відсутні.

У п'ятому класі учні переказували і писали зміст художніх творів, навчались складати звіт, писати лист, характеристику, твір на вільну тему про природу, домашнє оточення, друзів, описування країн, життя і характери людей. Учні шостої групи під час уроку української мови писали диктанти, занотовували власні спостереження з відвідин театральних вистав, перегляду кінофільмів, вивчали стилістику. Нами з'ясовано (Рибак, 2017), що у випускних класах навчання «проходить за планом уніфікаційної гімназії з підкресленням українознавства і, як не парадоксально, науки про Америку (с. 35-36).

Шкільна програма для канадських українців розрахована на вісім років, мета якої передбачає «здобуття знань з української мови, але програма

рівночасно бере під увагу, що діти ходять до цілоденних іншомовних шкіл, і тому в них українська не зможе розвиватися так скоро і сильно, як би було можливо в Україні» (Українське шкільництво, 2016). У «доповнювальній школі» (Л. Кисілевська-Ткач) в першому класі до закінчення навчального року діти повинні уміти висловитися виразно і розповісти про різні події, читати прості тексти по-українському, писати прості речення по-українському, здобути загальне знання про українські свята. Використовуються уроки у формі гри, розповіді. Учні читають з підручників «Буквар» М. Дейко, «Тут і Там» та «Друзі» із серії читанок з Альберти. Учні другого класу продовжують вивчати теми, що були в першому класі: «Звірята», «Пори року», «Свята». Читають за підручниками «Рідний край» і «Читанка 1», крім того, діти починають вивчати курсивне писання. Третьокласники працюють над темами з попередніх років: «Домашні звірята», «Комахи», «Спорт», «Різдво» і «Великдень». Опрацьовують читанки «Волошки» і «Казки», розвиваючи вправність читання. Учні починають вивчати граматику і продовжують удосконалювати курсивне писання, вивчають склади, частини мови, такі як іменник, прикметник, дієслово. Діти четвертого класу розвивають читання і писання, вивчаючи вимову, правопис, записують в словник нові й малозрозумілі слова. Навчаються за читанками «In Days Gone By» (З минулих днів. – *T.P.*), «Рідний край» і «Ходіть зі мною».

У п'ятому класі школярі продовжували розвивати читання і писання, вели словник, вивчали вимову слів, правописом. Діти опрацьовували читанки «Як було колись» і «Наші скарби», писали твори на вільну тему. З граматики учні повторювали вступ до синтаксису з минулого року, продовжували працю над вивченням граматичної структури української мови. Школярі шостого класу читали дещо важчі тексти, поглиблювали знання мови, вивчали частини мови. З української літератури опрацьовували читанки «Ватра» і «Наші скарби». Семикласники навчалися за читанкою-підручником «Про що тирса шелестіла» М. Дейко, додатково черпали знання з класики української літератури. Учні восьмого класу навчалися за підручником «Золоті Ворота» М. Овчаренко, вивчали сучасний роман «Шалена ніч» В. Годфрія, ранню історію української

літератури від найдавніших літописів до Григорія Сковороди (Овчаренко, 1962). Дидактичний матеріал підручника М.Овчаренко спрямований на активізацію всебічної пізнавальної діяльності школярів-восьмикласників.

Для дітей, народжених у США, в школі українознавства була створена група з полегшеною програмою відповідно до засвоєння ними знань з української мови, яку вивчали за такими підручниками: 1 група – І. Корицький «Мово рідна», 2 група – І. Корицький «Мово рідна», Б. Романенчук (1952) «Українська мова: граматичні і правописні вправи. Ч.1», Д. Соловей (1968) «Цікава грамати́ка», посібник, який містить завдання для самостійного опрацювання у вигляді гри, загадок, розрахований для учнів середніх та старших класів з метою засвоєння вивченого матеріалу, розвитку мовленнєвих та правописних навичок і містить такі розділи: українські письменники про рідну мову, звуки й букви, словотвір: корінь, приросток, наросток (себто, префікс, суфікс. – *Т. Р.*), частини мови, вигук, логічний наголос, скоромовки, загадки, аналіз змісту речень, гомоніми (омоніми. – *Т. Р.*), синоніми. Методика проведення уроків з мови, запропонована автором, наближена до нестандартного уроку. З нашого погляду, учням можна було б запропонувати ігрові заняття «Найрозумніший», «Значення іменника в морфології української мови» тощо.

Такі приклади ми не знаходимо у посібниках, підручниках, виданих педагогами української діаспори в другій половині ХХ століття. Натомість учителі, за свідченням Х. Васильків (2018), працюють за старою програмою. Отож вона почала оновлювати дидактичний матеріал, взявши за основу для оновленої програми існуючу для учнів 2 класу, лише поділила її на компоненти: лексика, мова та мовлення. Однак, зауважує авторка програми, компонент «Лексика» – нововведення, оскільки попередня програма його не передбачала. А ось «Мова та мовлення» вже існували, однак «були переплетені та непослідовні у викладі. Важливим компонентом у цій програмі стали мета та завдання навчання української мови для закордонних українців, а також методичні вказівки. Ця програма, так само як оновлена програма з української літератури для 5-11 класів, була представлена комітету Шкільної Ради і після ретельного

вивчення затверджена до використання. Нова програма також потребує детальнішої командної роботи, апробації практикуючими педагогами. У даний час ведеться робота над програмою з української мови для середньої школи (5-7 клас). На наступний навчальний рік плануємо активно використовувати не лише програми з української мови, а також і літератури, яка зараз викладається за старою програмою» (с. 284). Авторська програма, зауважує Васильків (2018), увиразнює моделі викладання української мови з максимальним навантаженням вивчення учнями 2 класу рідної мови (3 уроки – 1, 2 і 5) (Додаток Г). Але якщо врахувати вік дітей і те, що вони в будні відвідують основну англomовну школу, то чи залишається їм хоч один день для відпочинку? Тут уже повинні своє слово сказати психологи.

Аргументуючи оновлення шкільної програми з української мови і літератури в західній діаспорі, Х. Васильків зауважила, що в попередні десятиліття вчителі використовували для учнів четвертого-шостого відділів Четверту читанку М. Матвійчука, а також П'яту і Шосту читанку А. Крушельницького, а в сьомому і восьмому відділах школярів навчали за виданнями художніх творів українських письменників (ще 1928 р. За визначенням Л. Скорини (2005), Управою Рідної Школи в Америці ці видання вважалися «за найліпші шкільні підручники») (с. 29). Тому, формуючи програму з української мови, її автор користувалась осучасненими досягненнями лінгводидактики, залучивши до її змісту основні граматичні поняття, якими повинні оволодіти учні школи українознавства. За визначенням Романюк (2012), центральною вимогою, що ставилась до навчальних програм наприкінці 1960-х рр. було посилення уваги до їх науковості на підставі сучасних досягнень гуманітаристики, «зокрема й дидактики, 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 дидактичним принципом користуватися при формуванні змісту навчальних програм – 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.» (с. 211-212).

Курс мови в рідній школі для вивчення включає такі розділи:

- Фонетика (система звуків української мови та їх особливості);
- Граматика (морфологія, синтаксис, орфографія, пунктуація);
- Словництво (лексика);
- Стилїстика (види усної мови).

Усі означені складові елементи курсу мови повинні реалізовуватися в процесі навчання мови нерозривно. Зрозуміло, що уроки мають певну мету, окрему тему, скоординований і перевірений на практиці дидактичний, матеріал, що його вивчають, керуючись програмою і підручником. Однак головним «завданням викладача української мови в перших 4-х класах є:

- виправити всі можливі недоліки вимови;
- привчати учнів говорити чітко і правильно і зрозуміло українською літературною мовою;
- навчити читати і писати.

Нами виявлено (Рибак, 2017), що у програмі ставились завдання, щоб «у старших класах (5-8) повністю опанувати основні відомості з граматики, правопису, піднести рівень їхньої (учнів. – *T. P.*) культури читання, утривалити процес говореної і писаної мови. Відповідно до цього побудована програма навчання мови: в перших чотирьох класах навчають дітей передовсім говорити – читати – писати, збагачуючи словник учня, навчають елементів правопису, граматики. У класах 5-6 учні вивчають фонетику і морфологію, а в 7-8 класах – синтаксис. Програма навчання нормує час і розподіл матеріалу. Вся ця праця в ділянці науки про мову має мати передовсім характер практичний, тобто мусить передовсім бути спрямована на практичне вміння, а не на теоретичне вивчення» (с. 5).

Учитель І. Боднарчук (1974) видрукував «Збірник диктантів з української мови для шкіл і самонавчання», в якому дає методичні поради для вчителя, «з

огляду на різний рівень шкіл, клас, а то й учнів, визначити матеріал для окремих клас було майже неможливо. Тому вчителеві доведеться підбирати диктанти відповідно до рівня своїх учнів» (с. 3). Помітним є той факт, що автор «Збірника» послуговується харківським правописом, порушуючи толерування в педагогічній науці, адже, як зазначає М. Тимошик (2001), І. Огієнко застерігав не порушувати унормованість української мови, адже «хто порушує норми української мови і норми українського правомірного правопису, одночасно порушує національну дисципліну й таким порушенням призводить до анархії, хаосу і роз'єднання української нації» (с. 9).

На жаль, до думки І. Огієнка (1995) філологи української діаспори принципово не прислухались, навіть всупереч його фаховому застереженню, що продемонстровано в унікальній формулі десятимовних заповідей свідомого громадянина («Наука про рідномовні обов'язки»), де слушно зауважує: «Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова й вимова, тільки один правопис» (с. 15). Все ж всесвітня українська академічна організація Наукове товариство імені Шевченка друкує 12-те перевидання праці Г. Голоскевича (1994) «Правописний словник». І лише 1997 р. педагогічна громадськість діаспори впритул підходить до вирішення проблеми, згадавши застереження, що правопис може існувати без змін не більше півстоліття, тому учасники наукової конференції з української проблематики на секційному засіданні обговорили мовне питання, дотримання і вживання єдиних мовних норм в усіх сферах суспільного життя (Український правопис, 1997).

Унікальність спадщини І. Огієнка-мовознавця (1995) полягає в тому, що він чи не перший у вітчизняній педагогічній практиці створив «Науку про рідномовні обов'язки», науково їх потрактував й по-державницьки підійшов до усвідомлення про «збір державних і приватних практик найкращого розвитку рідної літературної мови, потрібних для скорішого духовного поступу народу та його культури» (с. 12). Свого часу, складаючи підручники для дітей, І. Огієнко (1961) радив «подати дітям за два роки навчання найголовніші основи українського правопису, навчити їх по-українському грамотно писати» (с. 4).

Йдучи за практикою педагогів західної діаспори, І. Боднарчук (1974) не розподіляв диктанти за віковими категоріями учнів, а радить самостійно вибирати тексти, на власний розсуд. У «Збірнику диктантів» автор розкриває власну методику навчання. Так, для *графічного* диктанту учитель повинен прочитати учням речення із двох слів: Мама пише (діти повторюють й дають відповідь: скільки слів у реченні), учитель проводить на дошці дві горизонтальні лінії, а учні – у себе в зошитах. Діти ділять лінію на стільки частин, скільки у цьому слові є звуків. Щодо *попереджувального* диктанту, то учитель мусить попередити учнів про текст і пояснити важкі для написання слова, далі читає текст з таблиці. Закриває таблицю, діти за вчителем пишуть диктант. Після написання, учитель відкриває таблицю, діти звіряють з написаним у зошиті, роблячи потрібні виправлення. Біля таблиці учні пояснюють чому і як треба писати те чи інше слово. *Диктант-завдання* полягає в тому, що учні аналізують текст, виконують певне завдання на правопис. Методика диктанту передбачає повторення певного правила, потім учитель дає вказівки, як безпомилково писати диктант. Наприклад, учитель поділяє сторінки в зошиті (див. рис. 2.1):

Текст	Складні слова	Сполучні слова

*Рис.2.1. Схема організації написання диктанту-завдання (с. 7-8).*

Після цього читає речення. Учні, один біля дошки, а решта класу за партами записують речення, аналізують орфографію і виконують подальшу роботу за поданою схемою. В залежності від складності тексту, підготовки учнів, вони можуть виконувати диктант-завдання самостійно або з допомогою вчителя (с. 7-8).

Контрольний (перевірочний) диктант є перевіркою засвоєння учнями навчального матеріалу. Учитель прочитує увесь текст, пояснює незрозумілі слова в ньому, згодом прочитує окремими реченнями, а учні записують. Після написання учитель прочитує увесь текст, учні самостійно перевіряють написане,

потім здають зошити вчителів. У діаспорній школі розподілено обсяг матеріалу для диктанту за класами (див. табл. 2.1).

*Таблиця 2.1.*

**Розподіл обсягу матеріалу для диктанту за класами у діаспорній школі**

Клас	Кількість слів у тексті
1	0-12
2	15-25
3	30-40
4	45-50
5	55-60
6	75-80
7	85-90
8	95-100
9	105-110
10	115-120
11	125-130
12	135-140

Прикметно, що І. Боднарчук (1974) поряд із українськими текстами подає зразки диктантів, пропонує учням перекласти прості речення з англійської на українську мову (с. 8). Навчання на випускних вищих курсах «проходить за планом уніфікаційної європейської гімназії з підкресленням українознавства і науки про Америку. Скажімо, при Нью-Йоркській школі 1953 року свідоцтво про середню освіту отримали лише двоє учнів: Ірина Хухра і Юрій Хухра. Очоловав екзаменаційну (матуральну) комісію професор УВУ М. Шлемкевич» (Школи й курси українознавства ЗША, с. 36).

Долю вчителів української мови в чужомовному середовищі назвати легкою не можна. Щоб діти не піддалися асиміляції, значна роль належала родинному вихованню, адже, на думку Марії Пастернакової (1953), небезпека втратити молоде українське покоління набагато буде менша, коли передусім українська родина стане в центрі усієї виховної праці над дітьми й молоддю на чужині (с. 3). Не дивно, що діти, народженні поза межами своєї батьківщини, любили слухати розповіді батьків про історію України, її звичаї, традиції, зразки усної народної творчості. Марта Іванчишин (1968), будучи ученицею шостого класу школи українознавства на Бронксі (передмістя м. Нью-Йорк, США), 1968

року помістила в журналі «Наше життя» інформацію під назвою «Молодь пише...», в якій повідомляла: «Я завжди любила слухати, як мама читала мені українські казочки та віршики. Перші книжечки, що їх я сама прочитала, це були «Три казочки» Іванни Савицької та «Прилетіла зима біла» Володимира Радзиковича. Від того часу появлялися на моїй полиці все нові книжечки з гарними малюнками. Найбільше українських книжок прочитала я минулого року, коли на Бронксі постав Дитячий гурток книголюбів при 82 Відділі Союзу Українок Америки» (с. 8).

У статті журналу «Наше життя» (Рідна мова, 1958) йдеться про те, що під час літніх канікул батьки мають стежити, аби їхні діти читали книжки з рідної мови: «Шкільний рік добігає до свого кінця. Треба справедливо підкреслити, що цього року зросло помітно зацікавлення і турботи батьків та громадянства рівнем навчання рідної мови у парохіяльних школах та школах українознавства. Відбувались конференції, скликані Філіями УККА, наради батьків та громадянства. Дітвора шкільного віку найкраще вживає між собою англійської мови, а батьки або безсильні зарадити цьому або потурають із легким серцем. А що буде далі? Скріпімо нашу молодь у часі вакацій не тільки фізично, але подбаймо про її зрозуміння рідної мови й книжки! Не лишаймо цього питання відкритим, бо на нас тяжить уся відповідальність за те, яку сторінку і з яким змістом запише чуже докільля у душі нашої дитини» (с. 1).

В діаспорному освітньому просторі 70-80-х років ХХ ст. педагоги використовували також методи інноваційних педагогічних технологій. Скажімо, для учнів (студентів) заочної форми навчання в Австралії широко практикувалась така система подачі мовного матеріалу, як «касетна», тобто аудіозапис. На звуковому носії, касетній магнітофонній стрічці, записано практичний матеріал: кожна касета має 8 окремих вправ на 30 хвилин. Як зазначає Х. Харченко (1994), означений практичний навчальний матеріал з української мови цінний тим, що учень (студент) може використовувати його й у формі дистанційного навчання, причому має нагоду почути правильну вимову звуків, слів, наголосів, правильну будову речень. Наприклад, «вправи з фонетики

допомагають відрізнити звучання дзвінких від глухих приголосних (Додаток Д). З морфології подається правильна відміна всіх частин мови» (с. 238). З нашого погляду, аудіоматеріали для вивчення української мови заочної форми навчання в освітніх установах західної діаспори стали тим фундаментом і тим досвідом, що згодом поширився та відобразився у дистанційній формі навчання.

## **2.2 Аналіз методики навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори**

Стрімкий розвиток української спільноти в країнах Заходу, її досягнення у сфері освіти, діяльність шкіл українознавства в західній діаспорі сприяють оновленню змісту й організаційних засад щодо навчання української мови і літератури. Як зазначено вище, збереження та відтворення власної ідентичності відбивалося на діяльності української школи, організаційних засадах щодо навчання діаспорних школярів української мови і літератури. «Цілком зрозуміло, – зазначає С. Романюк (2013), – бо саме зі школою українська громада пов'язувала своє майбутнє та можливість уберегти нові покоління українців від асиміляції» (с. 388).

Організація навчання дітей української мови і літератури поза межами Батьківщини є унікальним прикладом збереження національної самобутності, прищеплення молодому поколінню знань про Україну, рідних звичаїв і традицій, тож діти, які змалку засвоїли основи української мови і літератури в чужомовному середовищі, вільно володіють рідною мовою упродовж всього життя.

Можна констатувати, що в західному світі з цією метою широко використовувались навчальні посібники, читанки, підручники та хрестоматії, призначені для учнів початкової і середньої школи, таких авторів, як Богацького (1959), Боднарука (1959), Боднарчука (1974), Волиняка (1952, 1958), Дейко (1995, 1968, 1971, 1967), Кисілевського (1952), Кисілевської-Ткач (1983, 1994,

1992), Копач (1993), Нитченка (1979, 1985), Радзиковича (1967), Романенчука (1952, 1953), Федоренка (Хрестоматія, 1978), Шкандрія (1970) та ін.

Слід згадати той факт, що 1944 р. виходить перший в діаспорі Буквар «Нова початкова читанка для рідної школи» (Вінніпег, Манітоба) І. Шклянки, призначений для навчання дітей в англomовному середовищі. Сам зміст Букваря поділений на вісім частин: «Фарма», «Природа», «Місто», «Праця», «Народне», «Оповідання», «Україна», «Додаток», відповідно кожна частина має свої особливості навчання. На сторінках першої частини «Фарма» учитель навчає школярів писати друковані та письмові букви українського алфавіту, навчає читати слова та словосполучення двома мовами. Так, гортаючи перші дві сторінки читанки, учитель ознайомлює дітей із буквами *м*, *а*, *т*, *о*, словосполученнями. Після цього учитель задля засвоєння вивченого матеріалу, подає дітям відомі їм тексти. Кожний вірш у Букварі підкріплений відповідним сюжетним малюнком. Ілюстративні матеріали Шклянки (1994) несуть сакральний сенс – зміцнити сімейно-родинні зв'язки в українській громаді, демонструють стосунки між членами сім'ї.

У 1946 р. виходить друком Українська читанка, видана Товариством Українських учителів в Канаді. Метою даного підручника є пропагування творчості українських поетів і письменників за кордоном. Посилаючись на думку В. Луціва, С. Романюк (2013) наголошує на тому, що в читанках необхідно розміщувати більш доступні для дітей середньошкілля знання про Україну. При цьому важливо врахувати, що «з початком навчання у школі мовлення дитини вступає в цілком нову і своєрідну фазу розвитку» (с. 389). Об'єктом вивчення є саме мова, а мовлення виконує важливу функцію: з одного боку, як інструмент і засіб оволодіння виучуваним матеріалом, з другого – джерело 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 мусить бути підібраний відповідно до її віку (с. 389).

Третє перевидання букваря Шклянки (1962) вийшло в Нью-Йорку. У

передмові автор зазначав: «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 вщеплюють дітям рідну мову, нехай буде подвійна пошана й подяка» (с. 1). Готуючи до друку перше видання «Української читанки», Шклянка врахував мовно-демографічну ситуацію етнічної спільноти у країнах поселення, переважна частина яких уже була англomовною. Тому 1944 р. він започаткував у підручникотворенні діаспори й англomовну читанку «Ukrainian grammar» (1944) (Українська грамматика. – *T.P.*), у такий спосіб Шклянка намагався навчати української мови тих, хто говорив по-англійськи, але бажав вивчити українську мову, як іноземну.

Як стверджує Г. Луцишин (2010), розвиток національної освіти за кордоном мала безпосередній вплив на вектор зовнішньої політики України (с. 234). Культурна ідентифікація засобами освіти виконує роль культурного посольства українства, зацікавлює науковців інших держав тематикою української культури, науки, освіти. Н. Гумницька (2010) резюмує: «Не менш важливим є практикуюче створення громадських шкіл, так званих «рідних шкіл», в яких організовується вивчення курсів українознавства, мови, літератури та мистецтва» (с. 194). Отже, читанки і підручники з української літератури в другій половині ХХ століття виконували у західній діаспорі важливу роль національної освіти і виховання, сприяли розвитку естетично-художніх смаків та формуванню історичної пам'яті підростаючих поколінь зарубіжних українців. Можна цілком погодитися з таким визначенням: «Українська художня література як вияв народного духу в художньому слові має особливу значущість для виживання українців за межами батьківщини. Література – це носій історичної пам'яті народу, його поглядів на мораль, зосередження народної символіки, це й естетичне освоєння світу через рідне художнє слово. За тисячі кілометрів від України рідна мова і література стали для переселенців найміцнішим ланцюгом,



що єднає їх із Батьківщиною» (З історії української освіти, 2018). Художнє слово, додамо, сприяє кращому формуванню національної свідомості українських дітей, сприяє їхньому вибору цінностей національної духовності. Без сумніву, підручники і посібники з української мови і літератури «в діаспорі створюють основу для вивчення дітьми рідного художнього слова. Саме від їхнього рівня науковості і практичної доцільності значною мірою залежить успішне засвоєння літератури, а отже, і формування відповідних культурних цінностей у школярів» (З історії української освіти, 2018).

Українське діаспорне підручникотворення із української літератури розвивається за об'єктивними законами вдосконалення навчальної книжки і є підвладним впливам педагогічної науки, запитам суспільства в галузі освіти. А все ж на початку ХХ ст. методичне забезпечення школи залишалося на низькому рівні. Лише в 20–40-х роках з прибуттям другої і третьої хвилі еміграції, серед якої були дипломовані педагоги, ситуація в цій сфері дещо покращилась.

Зауважимо, що в методичному посібнику «Українська література» для вчителя-словесника Кисілевська-Ткач (1983) запропонувала різні за рівнем складності запитання й завдання для перевірки та закріплення знань учнів. Наприклад, після вивчення поеми «Слово про Ігорів похід» учням 8 класу пропонується дати відповідь на такі питання:

1. До якого жанру літературних творів належить «Слово про Ігорів похід»?
2. Яку участь бере природа в «Слові»?
3. Хто є автором «Слова»?
4. Де відчуваються народні мотиви в «Слові»?
5. Яка провідна думка «Слова»? (с. 45).

На початку 80-х років минулого століття педагоги української діаспори широко вдавалися до тестових завдань. Так, до підручника Кисілевської-Ткач (1983) учитель літератури Ю. Любінецький з м. Клівленд (штат Огайо) для оцінки підсумкових знань учнів 10 класу надрукував завдання: «Підкреслити одну з трьох відповідей, яка є правильна», як от:

*Назвати одного з письменників-модерністів на переломі XIX-XX століть*

- а) Панас Мирний
- б) Ольга Кобилянська
- в) Степан Руданський

Одне із запропонованих тестових завдань вказує на той факт, що вчителі літератури використовували й інтегровані уроки літератури:

*До якого чужомовного твору подібне оповідання «Морозенко»*

- а) «Хата дядька Тома» Бічер Стів
- б) «Девід Копперфілд» Чарзла Дікенса
- в) «Лісовий цар» Гете (с. 48-49).

Як бачимо, однорівневі тестові завдання мають практичний характер: вони розраховані на перевірку знань текстів й української художньої літератури (оповідання П. Мирного «Морозенко») і зарубіжної літератури, що значно розширює кругозір, поглиблює знання учнів. Інтегрований урок об'єднує блоки знань із двох навчальних предметів, у результаті чого учні збагачують пізнання за рахунок співставлення ідентичної події, явища, характеру персонажів, їхньої морально-етичної поведінки, осмислюють їх, висловлюють свою точку зору з допомогою учителя. Організація проведення такого уроку сприяє учням досягти цілісності знань із української літератури.

Автор методичного посібника Кисілевська-Ткач, на жаль, не спромоглася упорядкувати навчальний посібник бодай для старшокласників. Тим більш, що методиста хвилює такий недолік в літературній освіті, як те, що підручники на 1983 р. уже застаріли, не відповідають вимогам часу. Висловлюючи власну точку зору щодо застарілої в часі читанки, упорядкованої професором М. Пшеп'юрською-Овчаренко (1909 – 1998), яка викладала українську та інші слов'янські мови у різних університетах (м. Чикаго, Чарльстон, Новий Орлеан, літні курси у Гарварді (США) та Італії, а отже, була віддаленою від потреб середніх класів школи, все ж з етичних міркувань Кисілевська-Ткач (1983) заявляла, що авторка вдало упорядкувала читанку за темами, однак деякі «твори, через спад знання мови, стають заважкими для учнів (з причини не врахування вікових категорій. – Т.Р.). Добре було б доповнити цю читанку найновішими

творами, особливо творами шестидесятників» (с. 55).

Киселівська-Ткач (1983) схвально відгукнулася на вихід «Хрестоматії української літератури», упорядкованої Є. Федоренком і П. Маляром, заявивши, що «хрестоматія упорядкована за абеткою із додатками про авторів та їх портретами» (с. 56). Однак хрестоматія є навчальною книгою літературно-художніх творів чи їх частин, які є об'єктом студій певного навчального предмета, у даному разі української літератури, рекомендованої до вивчення в школі. Хрестоматія – це книга для читання і не є підручником. Упорядники не врахували вікову категорію школярів, швидше всього книжка упорядкована для студентів ЗВО, а отже, шкільному учителеві доводиться з цієї хрестоматії самостійно вибирати тексти для кожного класу в залежності від мовних спроможностей та віку дитини. Не можемо погодитись із Л. Кисілевською-Ткач, яка до підручників з української літератури додає скорочені твори авторів І. Багряного «Тигролови», М. Вовчок «Інститутка», П. Куліша «Чорна рада», І. Франка «Борислав сміється», «Захар Беркут» та ін., збірки літературознавчих статей окремих науковців діаспори (І. Кошелівця, Яра Славутича, В. Барки), поетичні збірники, антології, літературно-мистецькі журнали, бо ці матеріали потребують педагогічного ретельного прочитання спершу вчителем, а потім – учнем. Адже без фахового пояснення того чи іншого матеріалу, учневі важко засвоїти велику кількість літературознавчих, теоретично-філософських термінів, що рясніють на сторінках видань. Збірники, антології, статті – це допоміжний матеріал для вчителя.

«Історія української літератури» В. Радзикевича (1947), не розрахована на учнів шкіл українознавства, позаяк означений курс призначений для студентів ЗВО. Можна рекомендувати у школах українознавства хіба що – історичні епохи, стилі під час вивчення за програмою того чи іншого письменника. Наведені приклади ілюструють несистемний підхід до впорядкування навчальних посібників, підручників, а відсутність належного теоретико-методичного блоку свідчить, що учителі в діаспорній школі на уроках літератури недостатньо приділяли увагу формуванню умінь школярів працювати з художнім твором,

адже, як слушно зауважує О. Міщенко (2016), «щоб запобігти некваліфікованому читанню в старшій школі, ще в середніх класах необхідно активізувати мотивацію сприйняття творів, контролювати рівень засвоєння теоретичних понять, розвивати в учнів увагу до пейзажів, портретів, інтер'єрів, екстер'єрів, вставних епізодів та відступів» (с. 28). У завданнях, вміщених у читанках та хрестоматіях, ми не знайшли зразків, як скерувати учнів на засвоєння ними теоретико-літературних понять.

Структура читанки для третього класу «Рідний край», упорядкована Дейко (1971), скомпонована із двох частин (літературної і мовної), містить тексти і позатекстові елементи (с. 110). Текстові компоненти діляться на основний, додатковий і пояснювальний. За дидактичною метою текстові й позатекстові компоненти підручника Дейко містять як теоретичні, так і емпіричні моделі. Останні розкрито в наведених явищах, фактах, вправах, правилах, а теоретичний характер відображено у власне методологічних знаннях, теорії і методиці педагогіки, її закономірностях. За методом викладу навчального матеріалу означеного підручника, інших читанок Дейко, зокрема «Рідне слово» (1963), «Волошки» (1963), «Євшан зілля» (1965), тексти розподілено на:

- репродуктивні – високоінформативні, структуровані, інформативні, зрозумілі учням і відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання;
- програмовані, тобто зміст репрезентовано певними частинами, після пояснення уроку й подачі інформації учитель перевіряє знання контрольними запитаннями;
- тексти проблемні у підручниках Дейко (їх не так багато) сформульовано у формі монологу, в результаті чого визначено суперечності, поступово розв'язується проблема, аргументується логіка руху думки;
- щодо комплексних компонентів підручників, то вони закладені в природі форми «запитання-відповідь», дозований інформації, яка необхідна школярам для розуміння суті проблеми та її розв'язання. Так, після прочитання оповідання «Іспити» учням другого класу Дейко (1967) пропонувала відповісти на питання:

1. Чому дітям швидко минають дні, тижні й місяці?
2. Чи добре вчаться вони в Рідній школі?
3. Чому Христя один час не ходила до школи?
4. Чи добре склали діти іспит татові? (с. 89).

Перше запитання є продуктивним, адже вимагає пошуку нових знань, пояснення учнем розуміння подієвості, ставлення людини до світу, явищ. Інші питання – репродуктивні, бо потребують від школярів відтворення знань без істотних змін (відповіді на них учень легко знаходить у тексті й оперує відповідними реченнями).

Переконаємося за підручниками Дейко, що за індивідуальною методикою вона в підручникові синтезувала вивчення української літератури і засвоєння мовно-граматичного матеріалу. Таке поєднання сприяє кращому сприйняттю школярами української мови в поліетнічному середовищі. Головна мета для Дейко полягає в тому, щоб допомогти вивчити українську мову двомовним дітям, особливо ж на початковому етапі їхнього навчання. Тому її посібники спрямовано на вироблення навичок розмовної мови, вміння слухати й розуміти, легко усвідомлювати зміст почутого, прочитаного, чітко відповідати на питання, що задекларовано у читанці чи дати відповідь на питання вчителя. М. Дейко переважно надавала пріоритет у навчанні української мови і літератури діалоговій формі усної мови. Про позитивну динаміку педагогічного підходу в навчанні дітей української мови свідчать численні читацькі відгуки у пресі про навчальні посібники М. Дейко, читанками якої на початку 90-х рр. ХХ ст. зацікавилися навіть в Україні.

У розділі «Граматичні правила» в читанці «Волошки» Дейко (1967) пропонує другокласникам написати чотири прості речення на зразок «Сонце пече», «Липа цвіте», «День прибуває», «Влітку це буває», після чого пропонується учням відповісти на питання:

1. Скільки речень ви прочитали?
2. Скільки слів у четвертому реченні?
3. Складіть і напишіть три речення з трьох слів (с. 110).

Методом навчання є дидактична гра, в центрі якої маємо два види:

- дидактична гра базується на автодидактизмі, тобто на самонавчанні й самоорганізації учнів;
- гра-вправа вимагає від учителя організаторських здібностей. Під час гри заняття учні засвоюють набуті знання, формують необхідні вміння, вдосконалюють психічні процеси, пов'язані з центральною нервовою системою, самоорганізованістю, зібраністю (сприймання, уява, мислення, мовлення).

Наприклад, Д. Соловей (1968) в «Цікавій граматиці» подає низку мовно-граматичних ігрових компонентів, загадки, розваги, скоромовки з додатком розв'язків-відповідей. Ігровий матеріал подано за розділами «Звуки й букви», «Словотвір», «Частини мови», «Логічний наголос», «Швидкомовки», «Загадки» тощо. У даній ситуації ефект в опануванні знаннями і вміннями відбувається за практичної діяльності учня, його активізації, уваги і запам'ятовування. У процесі дидактичної гри відбувається своєрідний синтез форм навчання: взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Але вчитель одночасно і навчає учнів, і сам бере безпосередню участь у їхній грі. Наприклад, він пропонує учням мовно-граматичні розваги з літерами й словами:

#### Розвага з літерами й словами


Накреслім 12 клітиночок, як на рисунку, і впишім в кожну кліточку по одній букві, щоб вийшло: два рази Б, два рази І, два рази У і по одному разу: Д,З,Л,К,П,Т. При читанні з лівого боку до правого мають виходити слова-іменники. Шукаймо їх: одно в лісі, друге в роті, третє в спеку, а четверте – при нудоті.

#### Що це за слова?


Упишім у кліточки з лівого боку до правого чотири слова, які мають по три звуки. Упишім їх так, щоб у кожній кліточці була одна буква. Ці насіння; 2) те, чим дивимось; 3) невелика тварина, що живе у воді, але не риба; 4) слово, якого слова мають таке значення: 1) дуже дрібне насіння часом вживаємо замість «так»; має воно дві голосівки.

Рис. 2.2. Приклад розвиги з літерами й словами (с. 12)

Після вписання цих слів, як читати в першому стовпці згори вниз, мусить вийти двоскладове слово, яке визначає те, де дуже багато води (с. 12).

Автор «Цікавої граматики» пропонує учням виконати вправу «П'ятірко цікавих слів»: «Їх п'ятірко, і мають вони по п'ять звуків кожне. Відрізняються вони тільки першим звуком. А означають вони таке: перше – те, без чого не може існувати жаден бджоляний рій; друге – те, що іноді пришиваємо до старого одягу; третє – те, у чому люди живуть; четверте – те, що іноді будують коло води; п'яте – машина, без якої не може обійтися жаден фермер-хлібороб.

### Що це за слова?

Знайдім прізвище українського письменника

На картках були написані букви прізвища великого українського письменника. Їх треба було пришпилити під портретом у бібліотеці. Робітник-чужинець, що пришпилював, не вмів по-українськи і переплутав чергу, за якою мали йти картки з літерами. У нього вийшло:

**|Ч|Е|Ш|Е|Н|К|О|В|**

Приготуйте 8 карток, напишіть на них оці літери і спробуйте переставити картки так, щоб вийшло справжнє прізвище цього письменника» (с. 12).

Такі прийоми і методи навчання української мови, дидактичні ігри, вправи сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу учнями шкіл українознавства.

Слід сказати, що в читанках І. Боднарчука, П. Волиняка, М. Овчаренко, відсутні ситуативні завдання, які сприяли б мовленнєвому розвитку школярів, стимулювали б розвиток мислення, підвищуючи інтерес дітей до програмового матеріалу – розвивали пізнавальну активність. Немає завдань, в яких би урізноманітнювались інсценізації, рольові чи ситуативні ігри, вправи, складання діалогів, монологів. З нашого погляду, саме такі завдання сприяли б розвитку ланцюгової реакції: усне мовлення – внутрішнє мовлення – письмовий виклад. Образно кажучи, якщо відчиняти двері у світ мови лише прочитанням художніх творів, то такий підхід лише знеохочує учня до осмисленої передачі звукового образу і в усному, і в писемному мовленні. Саме такий метод викладу навчального матеріалу, який не відповідає дидактичним параметрам, бачимо в «Українській читанці для III року навчання української мови» Є. - Ю. Пеленського (1962). По-перше, заявлений у заголовку компонент навчання української мови присутній хіба що у творах, які написано рідною

мовою, по-друге, читанка швидше нагадує хрестоматію з української літератури, але твори у ній не систематизовано за хронологією, немає розділу повторення пройденого матеріалу, відсутні позатекстові компоненти, не враховуючи малюнки та одного-двох запитань до окремих текстів на зразок «Як основано місто Холм?» чи «Як відбувся похід Ігоря на половців?» (с. 75).

Взагалі, вважаємо, що для учнів 3 класу художні тексти у розділі «Княжа слава» залучено без врахування віку дитини, якій важко осилити терміни, запам'ятати історичні постаті, географічні назви віддалених епох без відсутніх бодай елементарних пояснень в підручнику. Тобто, авторові варто було б врахувати особливості сприйняття дефініцій історичного художнього тексту учнем початкової школи. Позитивним фактором у читанці Є.-Ю. Пеленського є належний шрифт, що відповідає санітарним нормам, і вдало підібрані чорно-білі ілюстрації. Ілюстративний матеріал, з погляду Я. Кодлюк (2004), є: «...наочною опорою мислення, яка посилює пізнавальний, емоційний, естетичний та інші аспекти навчального матеріалу підручника, а також є носієм певної інформації, засобом виховного впливу на учнів» (с. 8). Вплив ілюстрацій розширює дитячу фантазію, пізнання світу, про що з особливом пієтетом згадує дочка І. Франка Анна Франко-Ключко (1956), коли батько їм дозволяв користуватися своєю бібліотекою. Доньці письменника зі спогадів дитячих літ на все життя запам'яталось родинне виховання, коли «книжки не раз розгортав тато перед нами, і ми не могли досить надивитися на розмальовані якими красками образи та ілюстрації» (с. 7).

У процесі дослідження виявлено, що позатекстові компоненти діаспорних підручників для початкових класів складають:

- ілюстративний матеріал у Дейко (1968), на жаль, без пояснень до них, іноді малюнки і ноти – без тексту пісні (с. 95);
- апарат організації засвоєння уроку – це запитання, завдання без інструктивних матеріалів (немає зразків, як виконувати завдання, наведення прикладів), додатки у формі українсько-англійського словника, відповіді на загадки (у М. Дейко);



– апарат орієнтування – вступ, зміст, для двомовних учнів подано українсько-англійський словник.

При цьому в підручниках, на жаль, відсутня бібліографія, яка мала б орієнтувати учнів, якою навчальною літературою користуватися, які художні тексти пропонується прочитати учням під час канікул.

На початку 90-х років минулого століття В. Дейко (2005), вважаючи східну й південну території України надмірно зросійщеними, на прохання окремих педагогів надсилав читанки Марії Дейко, риторично запитуючи: «Чи це зможе допомогти у вивченні української мови на Сході і Півдні України? Відповідь цілком проста – так! Буквар Марії Дейко і інші читанки, писані для дітей, для яких українська мова була і є майже чужою, забирає пересічно 80 навчальних годин, щоб пройти одну книжку на рік (по 2 години за 40 субот)» (с. 81). Автор статті просить українських меценатів підключитися до видання читанок, а «щодо нагляду над громадськими грішми, в пропонованому нами проекті видань книг М. Дейко, громадянство може бути певне» (с. 81), бо В. Дейко від 1963 р., як директор видавництва «Рідна мова», не отримує ані гонорару, ані зарплати, працює на громадських засадах, як справжній патріот, котрий вболіває за розвиток українського шкільництва у далекій Австралії.

Хрестоматія з нової української літератури Копач (1993) розрахована на учнів старших класів шкіл і курсів українознавства. Автор пропонує до вивчення творчість 33-х письменників, як материкової України (15 персоналій), так і діаспори (18 персоналій) (с. 256-258). Про кожного письменника упорядник хрестоматії подає стисло біографію, як і, утім, довідку про художньо-естетичні, філософські моделі найважливіших творів, що утруднює учням осягнення всіх рівнів художньої цілісності, а отже, вимагає додаткового пояснення від учителя. Не зрозуміла й структура добору текстового наповнення (дорожні нариси Д. Гуменної «Вічні вогні Алберти»; чомусь поетів Зореслава, О. Зуєвського представлено лише двома віршами, а В. Голобородька – п'ятьома). Не зрозуміло, з якої причини одних авторів запропоновано до вивчення у школі, а інших обійдено увагою, адже нова українська література не завершується

шістдесятниками, бо із 1985 р. потужно заявили про себе письменники групи «Бу-Ба-Бу», інші літературні угруповання «Нова дегенерація», «Пропала грамота», «Червона фіра» тощо.

Тому Міщенко (2016) у дисертаційній роботі розкриває один із основних принципів підручника з української літератури, його навчально-технологічної концепції для старшокласників, аби «під час аналізу епічних творів підручник спрямовував учнів на розвиток умінь оперувати теоретичним матеріалом про позасюжетні елементи, пояснювати виражально-зображальні та композиційні особливості цих складників, установлювати їхній зв'язок із антропоцентром твору, визначати їхнє значення в організації художнього часопростору, з'ясовувати концептуальну роль на ідейно-тематичному рівні» (с. 45). На жаль, означені теоретико-методичні компоненти відсутні в «Хрестоматії» Копач, що відповідно перешкоджає старшокласникам досягти високого рівня знань, захоплюватись дослідницькою роботою, повною мірою осягнути значення виражально-зображальних та композиційних особливостей моделювання художнього світу, характеризувати їхнє значення в організації мистецького часопростору, обґрунтовувати основоположну роль художніх засобів, мовного світу письменника на ідейно-тематичному та теоретичному рівні.

Професор факультету освіти Альбертського університету (м. Едмонтон), старший радник із наукової роботи Методичного центру української мови при Канадському інституті українських студій Оленка Білаш дійшла висновку, що попередні читанки для початкової школи є застарілими, тому в 1981 р. вона започаткувала працю над оновленням змісту навчального матеріалу. З цією метою проводила тестування, пілотні програми. Коли 1994 року українська громада провінції Альберта відзначала двадцятиліття української двомовної освіти, Білаш спромоглася надрукувати програму навчання української мови «Нова». До її програми увійшла значна кількість віршів, оповідань, пісень авторів з України. Як зазначають О. Білаш & Р. Бедрій (2009), навчальна програма спроектовувалась спочатку на становлення і розвиток мовленнєвого спілкування дітей, а згодом – на навчання писати і читати українською мовою.

Вчитель-методист у програмі «Нова» запропонувала учням молодших класів комплект матеріалів (книжки для вправ, робочі зошити, ігри) (с. 213). Лінгводидакт вважає, що після того, як діти розвинуть усне мовлення та навчатися дешифрувати рукописний кириличний шрифт, тоді роль писемності стає більш ваговою. Учні для цього повинні мати чималий матеріал для читання, про що слушно зауважує К. Гудман (Goodman, 1979), автор праці «Читання у двомовному класі», він вважає, «коли дитина мало читає, тоді розвиток писемності буде надто складним і малоефективним» (с. 30).

Однак молодші школярі повинні мати такий матеріал для читання, який відповідає їхньому віку, певним умовам, де вони проживають. З цією метою, стверджують Білаш & Бедрій (2009), педагоги Центру української мови при Канадському інституті українських студій, а також спеціалісти з української мови Міністерства освіти провінції Альберта об'єдналися задля створення таких навчальних матеріалів, які б допомогли учням молодших класів української двомовної програми прищепити любов до читання українською мовою (с. 213).

Педагоги діаспори на уроках дотримувалися організаційно-методичного інструментування подачі матеріалу, використовували допоміжні засоби. Організаційні форми навчання української літератури трансформувались відповідно до конкретних дидактичних засад у цілеспрямовану, змістовно насичену та методично оснащену систему пізнавального і виховного спілкування, демократичної взаємодії, партнерських відносин учителя й учнів. Форма навчання реалізувалась як органічна єдність організації змісту, засобів і методів. Учителі використовували різноманітні форми навчання: лекція, урок, творча робота, написання твору на вільну тему, урок-екскурсія, самостійне опрацювання теми – все це сприяло кращому засвоєнню предмета, підсилювало значущість освітнього процесу. Педагоги західної діаспори усвідомлювали, що в школах українознавства, в полілінгвальному середовищі рівень рідномовної компетентності можна підвищити за таких дидактичних умов: формування вмінь і навичок граматичного, лінгвістичного та літературного аналізу тексту; поповнення словникового запасу у формі ведення словників; вміння учня

самостійно працювати над кожною темою; усвідомлення учнями подальшого вдосконалення мовної грамотності; активізація школярів щодо пізнавальної та творчої діяльності; структурування навчального матеріалу та його відповідність віковому рівню сприйняття. Найважливішим пунктом організаційних засад, безперечно, є формування в учнів мотивації й уміння вчитися, розвивати інтерес до навчання, хоча в останньому виражена дихотомія об'єктивного і суб'єктивного начала. Інтерес – це зосередженість учня на певному предметі. І тут особливо проявляється роль вчителя, який спостерігає за розвитком учня, виявляє творчі здібності, підтримує, заохочує дитину не лише добрим словом, а й залучає до участі у творчому гуртку, міжпредметних олімпіадах, конкурсах тощо.

У школах українознавства організаційні форми уроку передбачали цілу низку мотивацій і завдань, зокрема формування нових знань, умінь і навичок, повторення матеріалу, самостійне опрацювання теми та відповідь на уроці, систематизацію знань та контроль їх засвоєння. Оскільки у школах українознавства уроки проходять раз на тиждень (щосуботи чи неділі), то вчителі-словесники більше давали матеріалу на самостійне опрацювання шкільної програми. Отримавши конкретні завдання, на наступному уроці учні звітують перед вчителем у письмовій формі. Функція контролю знань відбувається заочно, наприкінці семестру та наприкінці навчального року. Батькам у конверті надсилають оцінку, яку отримав учень з навчальної дисципліни. Така форма знімає психологічну напругу в учнівському колективі, ніхто не знатиме про результати навчання іншого, слабшого школяра. Контрольний зріз знань відбувався у формі письмової роботи, тестування, заліка чи іспиту. Під час екзамену у випускному класі перевірялись уміння школярів продемонструвати наявні знання, уміння й навички як в усній, так і в письмовій формі.

Отже, у процесі дослідження виявлено, що в перші повоєнні роки учителі використовували «Нову початкову читанку для рідної школи» Іллі Шклянки. Починаючи з 50-х років ХХ століття українські педагоги західної діаспори брали за основу навчальні посібники, упорядковані М. Дейко. Читанки, підручники,

навчальні посібники з української мови і літератури виконували важливу роль національної освіти і виховання, сприяли розвитку естетично-художніх смаків, формували історичну пам'ять підростаючих поколінь зарубіжних українців. Естетичний потенціал українського художнього слова широко реалізовувався в підручниках західного українського зарубіжжя з метою етнокультурного збагачення школярів, прищеплення українським дітям національної свідомості, активного вибору ними цінностей національної духовності.

### **2.3. Діаспорні україномовні підручники як основний засіб навчання української мови і літератури**

В історії української педагогіки вивчення проблеми забезпечення навчально-виховного процесу шкіл українознавства високоякісними підручниками і надалі залишається актуальним. Адже підручники і посібники мають відповідати новітнім науково-дидактичним вимогам стосовно забезпечення школярів таким знаннями, які формуватимуть їхній гармонійний розвиток, спонукатимуть до творчих пошуків. Тому методика насиченості відповідних компонентів у структурі підручників має надзвичайно важливе значення в процесі збереження української ідентичності.

Найпершим помічником для вчителя-словесника є навчальний посібник. Створення підручників і читанок для шкільної освіти західної діаспори має певні традиції, значні досягнення, досвід, що є значущим внеском у розвиток української педагогіки і методики у справі укладання навчальних посібників, підручників в полілінгвальному і полікультурному просторі. Тому дослідження зазначених «досягнень є актуальним завданням сьогоденної української педагогічної і філологічної науки» (З історії української освіти в діаспорі, 2018).

Підручники і посібники з української мови і літератури в діаспорі створюють основу для вивчення дітьми художнього слова. Від закладених у них дидактичних компонентів, практичної доцільності значною мірою залежав успіх

засвоєння української мови і літератури, а відтак – формування у школярів поза Україною відповідних культурних цінностей. Дослідники історії української освіти в діаспорі особливий акцент ставлять на підручник із української літератури, який «є багатофункціональним педагогічним явищем, що розвивається за об'єктивними законами удосконалення навчальної книжки і є підвладним впливам педагогічної науки, запитам суспільства в галузі освіти» (З історії української освіти в діаспорі, 2018).

Дидактичні основи шкільного підручника у діаспорній педагогіці розглядали Васильків (2018), Гошовський (1996), Луців (1991), Кисілевська (1983) та ін. Зазначимо, що українська мова і українська література в діаспорному шкільництві є основними предметами навчання. Зрозуміло, що автори підручників намагаються враховувати вимоги до їх творення, найперше – відображення найголовніших елементів змісту освіти, провідної функції навчального предмета. Доведено, що до основних функцій рідномовного підручникотворення належать освітня, розвивальна та самовдосконалення. Будь-який підручник містить такі елементи: знання, досвід творчої діяльності, вміння, емоційно-аксіологічне ставлення до світу.

Українське шкільництво за кордоном у повоєнний період характеризується пошуками нового змісту освіти, методів, форм і засобів навчання філологічних дисциплін. Розв'язанню проблем сприяв процес рідномовного підручникотворення поза межами України. Так, у перші повоєнні роки для шкіл та гімназій в Німеччині вийшли друком такі підручники: Катран В. (1946) «Граматика української мови», Шерех Ю. & Кислиця Д. (1947) «Граматика української мови: посібник для гімназії», Панейко О. (1949) «Граматика української мови: підручник для середніх шкіл і для самоосвіти», Радзикович В. (1947) «Історія української літератури». На думку С. Яворської, «кожний із учених по спроможності намагався прислужитися викладанню української мови в школі за межами України, а відтак і специфіці застосовуваних там методів і прийомів, сприяв вихованню любові до рідної мови, українського слова» (Яворська, 2018).

Слід зазначити, що головне призначення навчальних предметів (йдеться про українську літературу, українську мову) – це оволодіння системою знань. Шкільний підручник представляє зміст освіти на рівні навчального матеріалу. Якщо, скажімо, підручник призначений для освоєння знань, то, відповідно, переважатимуть навчальні тексти з домінуванням системи вправ, а ставлення до світу komponується із матеріалів, в яких домінують творчі завдання, емоційно-аксіологічні тексти. Підручники для школярів молодших класів забезпечують освітній, розвивальний та виховний вплив на особистість, при цьому враховується психологічний принцип, який передбачає подачу матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей відповідно до віку, психологічних особливостей учнів.

Із погляду О. Стеткевич (2003), логічна структура побудови навчальної книги визначається як синтетична система із певних блоків навчального матеріалу (с. 22–23). На думку Луцишин (2010), такий підхід впливає із системно-структурного методу і дає змогу моделювати структуру підручника (посібника) засобами метамови (графіки, моделі) (с. 39). Згідно з таким підходом, вважає О. Жосан (2014), навчальний матеріал може мати наступну структуру: лінійну, концентричну, блочну, спіральну, радіально-концентричну, спірально-циліндричну, гіпертекстову (с. 8).

Шкільна навчальна книга є цілісною багатофункціональною системою, тому її змістове наповнення, структурні компоненти слід розглядати крізь призму реалізації мотиваційної, інформаційної, виховної, трансформаційної та інших функцій. Кодлюк (2014) вважає, що освітній (інформаційний) компонент книги охоплює види знань з конкретного навчального предмета та види діяльності, спрямовані на засвоєння цих знань. У контексті основних дидактичних функцій виділяють такі види знань: про навколишній світ, про способи діяльності, про цінності, які мають бути запрограмовані у підручниках для початкової школи з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, їхнього соціального досвіду (с. 287-288).

Першою навчальною книжкою для школяра є Буквар. На думку

українських педагогів Канади Вівчарук & Карпович (1982), «потрібно підібрати собі чергу основних точок, на яких базовано навчання читати – отже: речення, слова і букви, або тільки слова та букви; причому зберігати таку чергу букв, у якій діти мають пізнавати ці букви; 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» (с. 38-39).

Характер аналітичного блоку навчальної літератури хвилював багатьох педагогів, дослідників, відомих науковців, серед яких К. Ушинський, Д. Зуєв, І. Лернер. Визначення, умовисновки в їхніх наукових працях були безпосередньо пов'язані з дидактикою, як розділом педагогіки, як синтезом практичного досвіду з теоретичними напрацюваннями. Їхні параметри, методико-теоретичні підходи до означеної проблеми дещо різнились, а все ж основні з них були враховані й згодом покладені в основу навчальних посібників, підручників, аби покращити навчання підростаючого покоління українців діаспори. Скажімо, сучасна дослідниця Кодлюк (2003), посилаючись на праці Д. Зуєва та К. Ушинського і пояснюючи природу підручника як засобу навчання, резюмує, що він покликаний сприяти засвоєнню конкретних знань, виробленню в учнів у процесі учіння умінь і навичок, досвіду самостійної творчої діяльності, уміння орієнтуватися у предметі, шукати і знаходити необхідну інформацію; дидактичні компоненти в структурі підручників є центральними в процесі навчання, адже «добрий підручник – фундамент доброго навчання. Підручники повинні відповідати виховним, освітнім і розвиваючим цілям навчання, основним дидактичним принципам і правилам» (с. 14).

Серед педагогів української діаспори досі користуються популярністю читанки Дейко (1967), яка у передмові до підручника зауважує: «Читанку «Волошки» упорядковано за найновішою методою навчання української мови, як мови другої (М. Дейко. – Т.Р.), бо українські діти на чужині приходять до



нашої школи з далеко ліпшими знаннями чужої мови, ніж української» (с. 5). Упорядник читанки, отже, була свідома того, що на чужині вчителі української мови у своїй практичній діяльності використовували досвід і знання, набуті ще на Батьківщині, зверталися до застарілих довоєнних підручників, які не були пристосовані для дітей в еміграції, де українська мова для них є другою. Дейко в основу читанки, що їй дала назву «Волошки», обрала методичні засади:

- цікавість і доступність навчального матеріалу задля кращого сприйняття й полегшення процесу засвоєння української мови на чужині;
- поступове і повільне, але систематичне і наполегливе збагачення лексичного запасу дітей (с. 5).

Читанка-підручник призначена для використання й тим дітям, які з певних причин не можуть відвідувати «Рідної школи». Тобто, авторка подбала і про дітей з особливими потребами, маючи на увазі тих учнів, які не можуть систематично відвідувати школу, тому навчаються за місцем постійного проживання, в домашніх умовах. За індивідуальним графіком учитель відвідував дітей початкових класів, навчав української мови за підручником Дейко (1967), адже «Волошки» є першою читанкою після Букваря, який вивчали діти в попередньому класі (с. 6). До речі, першокласники шкіл українознавства тривалий час навчалися за радянським Букварем Лідії Дєполович, оскільки, на думку Н. Халімон (2014), «підручники Л. Дєполович акцентують увагу на розвивальній функції та функції самоосвіти; вирізняються науковістю, народністю, гуманістичною спрямованістю навчального матеріалу, розвивають світогляд школяра, виховують інтерес до предмета та навчання. Важливо зауважити, що всі підручники зовнішньо правильно оформлені: якісний папір, відповідний шрифт, у них акцентовано увагу на правописних особливостях слів тощо» (с. 14). Вважаємо, що саме з таких методико-теоретичних міркувань діаспорна початкова школа досі користується цим підручником.

Очевидно, від Дєполович її колега Дейко перейняла досвід творення підручників для початкової школи, позаяк свого часу вона керувала кафедрою методики навчання у Полтавській філії Харківського університету, а після війни

була почесним членом Української центральної шкільної ради Австралії та членом її методичної комісії. Загальнодидактичний напрям діяльності Дейко позначений оновленням, збагаченням та вдосконаленням змісту, методів і форм викладання української мови і літератури, починаючи з початкової школи. Дейко (1967), упорядковуючи читанку «Волошки», врахувала специфіку навчання українських дітей у білінгвальному середовищі, застосувала метод вивчення слів, маючи на увазі насамперед вікову категорію школярів і розвиток пам'яті, врахувавши чотири типи фіксації її (пам'яті). Зокрема, педагог радить вивчати українську мову в початковій школі, враховуючи такі функції дитячої пам'яті:

- слухова функція пам'яті – учень чує слово з уст учителя;
- зорова функція пам'яті – учень другого класу бачить слово, написане учителем на дошці (в таблиці) та в тексті читанки, й ілюструє його;
- артикуляційна функція пам'яті – учень сам багато разів вимовляє слово;
- моторна функція пам'яті – учень занотовує слово, написане вчителем на дошці до зошита-словника (с. 7).

Нижче наводимо приклад ведення словника української мови учнями 2 класу «Рідної школи» за методикою Дейко (1967) (див. рис.2.3):

№ з/п	Слово	Пояснення	Малюнок
1.	Вишні	Фрукти	
2.	Копати	Перевертати ґрунт	
3.	Клітка	Хатка для птахів	

*Рис. 2.3. Зразок ведення «Словника» за методикою Марії Дейко (с. 8)*

У передмові до читанки «Євшан-Зілля» Дейко (1995) застерігає дотримуватися послідовності вивчення навчального матеріалу: «У «Євшан-

Зіллі» (як і в попередніх читанках) «Рідне слово», «Волошки», «Рідний край» подавались досить докладні методичні поради в певному дозуванні і послідовності, а важливіші й легші з них до ілюстрування – винесені в окрему колонку після кожного тексту. Вони не раз повторюються в подальших текстах для кращого засвоєння і поступового переходу їх із стану пасивності до стану активності. Тому треба пильно дотримуватися послідовності, в якій тексти подані, й не вишукувати з-поміж них цікавіших – це порушило б систему введення нових слів» (с. 6). Упорядник читанки «Євшан-зілля» зауважує, що у віршах, художніх текстах трапляються рідко вживані слова, що їх позначено зірочкою, тому радить, аби вчителі пояснили учням їхнє значення. А в учнівському зошиті-словнику школярі записують запропоновані слова. Для цього Дейко радить щосуботи складати з таких слів тренувальні диктанти, «бо слово – наша єдина зброя в боротьбі за душу дитини» (с. 7).

До речі, реалізувати дидактичну мету навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори М. Дейко значною мірою допомогли літературний редактор, учитель-філолог «Рідної школи» Дмитро Нитченко та відомий в діаспорі художник-графік, педагог Леонід Денисенко, який вісім років працював учителем в австралійській середній школі викладачем живопису та графіки й ілюстрував книжки в австралійському Державному департаменті технічної та вищої освіти. Образотворча семіотика читанки представлена конкретними (не абстрактними, не умовними) знаками, тобто вдалими предметними зображеннями, які відповідають змістові того чи іншого літературного твору. При цьому враховано й естетичне навантаження ілюстративного матеріалу, який збуджує естетичну уяву школяра, відчуття форми, кольору, гармонії, пропорції, ритму. Молодші школярі порівнюють малюнок в читанці Дейко (1995) з тим, що насправді є у реальному світі, довкіллі. Відомо, що учням початкових класів подобаються картинки, вони певним чином й «примушують» читати текст: що про зайчика розповідається у вірші Д. Нитченка (с. 75), або чому котик і песик є дитячими приятелями (с. 73) тощо.

У процесі аналізу з'ясовано, що читанка «Волошки» Дейко (1967)

розпочинається скороченим віршем із двох строф О. Кониського «Молитва за Україну» (без вказівки на автора віршованого тексту і без рубрикації) (с. 11). А далі йде «звернення» до дітей від імені «Читанки», яку треба любити і шанувати, бо книжка є для школярів другом. Крім «Молитви за Україну», у підручнику є зокрема такі твори, як «Різдво», «Великдень», вірш О. Кобця «До церкви». У «Волошках» тексти сповнені духовним і патріотичним змістом, любов'ю до України, її культури, історичного минулого. Із 144 сторінок читанки, 93 – власне твори для читання, решта присвячена вивченню української граматики, де спершу йдуть вірші-вправи Лідії Далекої на вживання приголосних, мовні вправи. Із граматичних вправ для учнів другого класу Дейко подає складання простих речень, радить вивчити звуки і літеру, абетку, голосні і приголосні звуки, склади, перенесення слів, наголос. Завершує читанку українсько-англійський словник, де зірочкою позначені слова, що зустрічаються лише у віршах підручника. Крім українських народних казок, до структури «Волошок» залучено художні тексти, авторами яких є Т. Шевченко, І. Франко, К. Перелісна, М. Стельмах, Діма (Діамара Ходимчук), Л. Полтава, Д. Чуб, О. Лятуринська. Подібним чином Дейко (1968) структурувала читанку «Рідний край» для учнів третього року навчання, подавши до підручника мовні вправи й українсько-англійський словник.

Вивчення, аналіз змісту підручників для початкової школи, автором яких є Дейко, дає можливість констатувати, що в діаспорному середовищі педагог реалізувала принципи доступності викладу навчального матеріалу, підручники не перевантажені рубрикаціями, ремарками, що відволікають увагу учня від засвоєння ним основного матеріалу. Читанки Дейко формували в учнів високі моральні, етичні принципи, розвивали духовні сили. У підручниках є чимало текстів повчального, виховного значення, спрямованих на прищеплення дітям любові до ближнього, до природи, співчуття старшим людям. Кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, спирається на нього й готує учня до засвоєння нового матеріалу. Центральним завданням для Дейко була практична реалізація означених дидактичних

принципів, особлива роль при цьому відводилась учителеві, діяльність якого полягала у креативному підході до подачі навчального предмета задля активізації діяльності самих учнів у засвоєнні ними нових знань, умінь, навичок.

Із перших днів прибуття на постійне поселення в чужій країні, українські легальні емігранти зіткнулися з низкою проблем, однією з яких було збереження національної ідентичності, рідної мови в поліетнічному середовищі. Тому мовне питання постійно обговорювалося на конференціях, нарадах, симпозиумах, на сторінках періодичних видань, порушувалося перед урядом тієї країни, в якій проживали. Українські емігранти усвідомлювали, щоб зберегти і плекати рідне слово в полікультурному середовищі замало звертатися лише до обговорення проблеми, багато що залежить і від самих носіїв інформації та змісту рідномовної освіти – підручників, навчальних посібників. Сутність такого явища пояснюється тим, що упродовж історичного періоду навчальна книга змінювала свій зміст (компонент) відповідно до вимог часу, дидактичні основи і принципи, естетичне оформлення, форму, однак в усі часи шкільний підручник був і залишався навчальною книгою для засвоєння школярами знань з урахуванням їхніх вікових категорій. Аналіз джерельної бази свідчить, що розвиток українського шкільництва в Австралії, Канаді, США, країнах Європи (Великобританії, Німеччині, Чехо-Словаччині, Франції, Польщі, Угорщині, Румунії) значною мірою залежав від освітньої політики урядів означених країн, ставлення до рідномовного навчання національних меншин і, не меншою мірою, від педагогічного співтовариства, контакту вчителів діаспори із системою освіти в Україні, педагогічною наукою свого часу.

Романюк (2015) розвиток українського підручникотворення в Канаді та Сполучених Штатах Америки пов'язує із фактом появи підручника І. Шклянки «Нова початкова читанка для рідної школи» (с. 330), в якій автор радив батькам спонукати дітей до самостійного навчання. Такий принцип є основоположним у підручнику, який знайомив школярів із духовним простором українського етносу Канади і США, відповідав потребам рідномовного шкільництва діаспори. До підручника ввійшли навчальні матеріали, які розкривали життя і побут

канадоукраїнців. Приклад Шклянки щодо рідномовного підручникотворення надихнув інших педагогів до копіткої праці, слідом за цим підручником з'являлися навчальні книги, авторами яких були дипломовані вчителі-філологи Л. Білецький, Є. Пеленський, І. Боднарчук, П. Волиняк, Д. Кислиця, І. Боднарчук.

Наприклад, у читанці для 3 класу «Київ» Петро Волиняк (1958) знайомить дітей, які народились поза межами України, з творами класиків української літератури, основами рідної мови, засобами художнього слова – з історією і географією, вважаючи своїм обов'язком бодай у такий спосіб поширювати знання про рідний край своїх батьків. Задля підсилення навчально-виховних засобів автор посібника урізноманітнює художні тексти письменників-класиків з України, а також тих літераторів, його сучасників, які в силу політичних обставин покинули рідний край і мешкають за кордоном. Упорядник зацентровував й на географічному розмаїтті з тим, «щоб дати дитині уяву не про якусь одну частину України, а про її цілість» (с. 109). У читанці подає літературні твори, написані у східній та південній Україні (Донбас, Крим, Запоріжжя), маючи на увазі той факт, що «з такими частинами України не обізнані не тільки учні, а й багато еміграційних учителів» (с. 109).

Зважаючи на інтерес педагогів до укладання навчальної літератури, Об'єднання українських педагогів надрукувало методичні поради, що лягли в основу брошури під назвою «Проект опрацювання нових підручників для українських «Рідних шкіл» у Канаді» (1956). Вимоги, які ставила Програма до укладачів читанок, рідномовних підручників – це відповідність програмам навчання чи програмам виховання школярів. Об'єднання українських педагогів Канади дозволяло також тим педагогам, які бралися за написання навчальних книг, щоб їхні праці відповідали в підручнику водночас обом вищеназваним програмам (с. 5-6). Відповідно до нових вимог автори підручників підбирали граматичні вправи, враховували вік школяра, завдання подавали після того, як учні засвоїли матеріал, наприклад, «Речення за метою повідомлення» (Додаток Е).

У Канаді виданням і впровадженням у практику шкільних підручників

опікувалась шкільна підреферантура Українського національного об'єднання (УНО), про що свідчить Обіжний лист Ч. 7/57 від 1 червня 1957 р., в якому йдеться про те, що «шкільні підручники для Рідних Шкіл УНО на 1957–1958 шкільний рік рішено залишити ті, які були схвалені минулого року за виїмком читанки «Барвінок» для 2-ої класи, яку треба заступити підручником Б. Романенчука п[ід] н[азвою] «Українська Читанка» для 2-ої класи. Підручник проф. Л. Білецького «Рідна Мова» для 4-ої класи треба заступити підручником проф. Б. Романенчука п[ід] н[азвою] «Українська Читанка» для 4-ої класи. Підручники професора Б. Романенчука є кращі від других. Для навчання граматики і правопису української мови дуже добрими є підручники проф. Б. Романенчука «Українська мова» – граматичні та правописні вправи – частина перша для другої класи, частина друга для 3-ої і 4-ої класи». «Ці підручники повинні мати учні згаданих клас. Всі інші підручники залишаються без змін так як подано в обіжному Листі ч. 9/56 з 2-го серпня 1956 р. для Рідних Шкіл Філій УНО» (ЦДАЗУ, арк. 7). Як зазначає Кодлюк, основне призначення підручника – «забезпечувати освітній, розвивальний та виховний вплив на особистість молодшого школяра» (Кодлюк, 2018).

Слушною є думка Романюк (2015), яка резюмує: «Чим кращі, 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.)» (с. 336).

Дослухавшись до порад Об'єднання українських педагогів Канади,

Романенчук (1952) переглянув свій попередній підручник «Українська мова: Граматичні й правописні вправи для 2-го року навчання української мови» і, значно доповнивши, доопрацювавши, згодом видає його для учнів першого і другого року навчання (Романенчук, 1961). Цей підручник за змістом відповідає усім вимогам програми для українських шкіл у діаспорі. Враховуючи склад і підготовку дітей української школи, Романенчук подає найпотрібніші відомості з граматики доступною і легкою для дітей мовою. Навчальна книга розрахована на тих дітей, які зрідка вдомачують рідну мову, або зовсім її нечують, проживаючи в англomовному середовищі. Тому автор усвідомлював, що в американському просторі дитина «щораз більше віддаляється від українського, а через те й рівень їх знання і сприймання рідної мови очевидно знижується. Щоб їх підтягнути на вищий рівень, то треба насамперед знизитися до їх рівня» (с. 3).

Однак, з нашого погляду, для першокласників подано дещо ускладнені теми: подвоєння приголосних; іменники; число іменників; дієслово; прикметники. До теми «Речення» автор подає чимало ілюстрацій з підписами, наприклад: «Пташка летить. Котик спить. Собака гавкає. Хлопчик біжить». Пропонується молодшим школярам виконати завдання: «Прочитайте. Що тут сказано про пташку, котика, собачку і хлопчика?».

До аналізу літературного твору О. Сухомлинська (1996) підходить з антропологічних та філософських позицій з тим, щоб засобами художнього слова сприяти засвоєнню учнями цінностей, бо самих знань мало, тому важливо створити умови для оцінювання, а для цього в підручнику повинен домінувати емоційно насичений навчальний матеріал, адже «лише через емоції, почуття, хвилювання, любов, ненависть, через життя серця дитина усвідомлює світ цінностей» (с. 25). На жаль, подібних методичних настанов і порад в підручниках, що виходили для українських школярів діаспори, ми не знайшли. Натомість, Романенчук подбав про духовне виховання школярів, залучивши до прикладів речення і тексти на релігійну тематику. Для збагачення словникового запасу учнів автор подає нові слова, виділені окремим шрифтом.

Тенденцію ведення українськими дітьми словників, що їм пропонують



автори навчальних посібників, Романюк (2015) пояснює так: «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» (с. 343-344). Про україномовне підручникотворення в Канаді схвально відгукнувся І. Руснак (1999), який зауважує, що загальна картина «розвитку українського підручникомознавства в діаспорі, допомагає виявити основні засади творення навчальних посібників для рідних шкіл, засвідчує подвижницьку працю їх творців – невтомних сіячів на ниві рідномовного шкільництва в країні кленового листу» (с. 25).

Дослідники шкільної освіти західної діаспори зауважують: «Література – це носій історичної пам'яті народу, його поглядів на мораль, зосередження народної символіки, це й естетичне освоєння світу через рідне художнє слово, це, зрештою, формування національної свідомості школярів. За тисячі кілометрів від України рідна мова і література стали для переселенців найміцнішим ланцюгом, що єднає їх із Батьківщиною» (Історія української освіти, 2016). Українські літератори 1946 р. в Мюнхені (Німеччина) згуртувалися в Об'єднання письменників дитячої літератури ім. Л. Глібова (ОПДЛ). У 1951 р. центр ОПДЛ перемістився до м. Нью-Йорк (США), а у 1954 р. – в м. Торонто (Канада). З часом ОПДЛ було перейменоване на Об'єднання «Українські працівники літератури для дітей і молоді ім. Леоніда Глібова» (УПЛД). Представництво ОПДЛ (УПЛД) діяло й в Австралії. З ініціативи УПЛД твори для дітей друкувалися в журналах «Малі друзі», «Юні друзі», виходили окремими книжечками, збірками під рубрикою «Нашим дітям». Найбільшої популярності набув «Ілюстрований журнал для дітей кожного віку «Веселка», який виходив з 1954 р. як додаток до

газети «Свобода» за сприянням Українського народного союзу. Читанки, хрестоматії, підручники з української літератури друкувало саме товариство УПЛДМ (м. Торонто, Канада).

Таким чином, здійснивши аналіз рідномовного підручникотворення в західній українській діаспорі, констатуємо, що автори приділяли увагу розвивальному впливу навчальної книги на особистість школяра. У читанках, підручниках з української мови і літератури матеріали подавались з урахуванням розвитку психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, творчих здібностей школярів. У змісті читанок І. Шклянки, М. Дейко, П. Волиняка, Л. Білецького введено завдання, які збагачують чуттєвий досвід учня: уміння слухати, бачити, відчувати. Автори підручників розташовували матеріал поетапно, саме такий метод впливає на формування вміння вчитися: авторами враховано основоположні загальнонавчальні уміння і навички – працювати з підручником, планувати навчальні дії, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, міркувати тощо. Упорядники читанок, навчальних підручників з української мови наповнювали зміст відповідно до вікових можливостей учнів і норм навчального часу, подавали матеріал, який стимулює розвиток творчих здібностей, крім урочних вправ, рекомендували вправи для самостійного опрацювання з елементами новизни.

### **Висновки до другого розділу**

Узагальнюючи вивчення проблеми, проведеного історико-педагогічного аналізу, встановлено, що в країнах західної діаспори навчання української мови і літератури в школах українознавства, українських гімназіях, на курсах були обов'язковими. Заклади освіти переважно були суботніми й утримувалися при українських церквах, у містах із великими українськими громадами. Учителями шкіл українознавства, гімназій були переважно випускники педагогічних закладів, які проходили стажування, вдосконалювали кваліфікацію на курсах.

Навчання проходило за посібниками, авторами яких були вчителі-практики О. Копач, Д. Нитченко, М. Овчаренко, Н. Пазуняк, В. Радзикович, Б. Романенчук, Є. Федоренко, І. Шклянка, А. Юриняк та інші.

У своїй педагогічній діяльності вчителі-філологи керувалися принципами організації навчання української мови в поліетнічному середовищі. Означені принципи навчання рідної мови розглядаємо як комплекс норм діяльності, взаємодії вчителя й учня, певні правила, на яких базуються: використання методів і прийомів, змісту навчання, підготовка низки вправ, завдань для самостійної роботи, проведення уроків української мови і літератури. Педагоги репродукували систему заходів, які містили загальнокультурні компоненти в змісті, формах і методах навчання й у такий спосіб сприяли формуванню особистості, розвитку творчих, здібностей. Крім гуманізації та гуманітаризації навчання, вчителі керувалися такими принципами, як відкритість та динамічність взаємодії з навколишнім світом; співтворчість учителя й учня; розвивальний характер навчання тощо.

Організація навчальної діяльності у вивченні української мови і літератури передбачала передовсім спеціальних організаційно-педагогічних умов. Зокрема принцип науковості, який розкривав причиново-наслідкові зв'язки явищ, процесів, залучення в засоби навчання науково перевірених знань шляхом апробації; дидактичний принцип системності, який ставив певні вимоги і до побудови змісту навчання, і до учасників освітнього процесу (вчителя й учня); принцип послідовності передбачав забезпечення поетапного засвоєння знань, планомірного навчання, його поступового диференціювання, розподілу навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти, порядок їх опрацювання; принцип наступності сприяв реалізації вищезгаданих дидактичних принципів та встановлював зв'язки між новими й раніше здобутими знаннями, уможлиблював підготувати школярів до оволодіння більш складними знаннями.

Педагоги реалізували принципи доступності викладу навчального матеріалу (підручники не завантажені рубрикаціями, заполітизованістю,

зайвими творами, художніми текстами, заідеологізованими ремарками, що відволікають увагу учня від засвоєння ним основного матеріалу), народності (зроблено наголос на формуванні в школярів національної свідомості, любові до України, її народу, шанобливого ставлення до національних традицій і звичаїв), гуманізації (формування в учнів високих моральних, етичних принципів, розвитку духовних сил; у підручниках є чимало текстів повчального, виховного значення, спрямованих на прищеплення дітям любові до ближнього, до природи, співчуття старшим людям), наступності (добір та розміщення текстових і дидактичних матеріалів за принципом дидактики, відповідно до якої знання, вміння й навички формуються в певній послідовності, кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, спирається на нього й готує учня до засвоєння нового матеріалу). Центральне завдання, яке ставили перед собою педагоги – це практична реалізація означених дидактичних принципів. Основоположна роль учителя полягала в креативному підході подачі навчального предмета задля активізації діяльності самих учнів у засвоєнні ними нових знань, умінь, навичок.

З'ясовано, що організація навчання дітей української мови і літератури поза межами Батьківщини є унікальним прикладом збереження національної самобутності, прищеплення молодому поколінню знань про Україну, рідних звичаїв і традицій, тож діти, які змалку засвоїли основи української мови і літератури в чужомовному середовищі, вільно володіють рідною мовою упродовж всього життя. В західному світі широко використовувались підручники для початкової і середньої школи Л. Білецького (Перша читанка (1951) та Рідне слово (1956), І. Боднарука, П. Волиняка, М. Дейко, К. Кисілевського, Д. Нитченка, М. Овчаренко, Б. Романенчука та ін.

У процесі аналізу заявленої проблеми доведено, що школи фінансово підтримувалися за рахунок батьків. Діти в них обов'язково вивчали рідну мову і літературу не менше чотирьох років, удосконалювали знання під час літніх канікул у молодіжних таборах, пластових організаціях, чимало з них вступали у заклади вищої освіти на відділи славістичних студій в університетах.

Зміст розділу висвітлено у публікаціях автора (Рибак 2016 б; 2015 а, 2016 с, 2017 а, 2017 б, 2017).

## РОЗДІЛ 3

### ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ

У розділі проаналізовано освітню складову навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори, виховний потенціал української літератури західної діаспори, окреслено можливості використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України.

#### **3.1. Освітня складова навчання української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори**

У діаспорному середовищі навчання учнів залежало і досі залежить від організаційних форм, внутрішніх і зовнішніх чинників: мети, завдань, особливостей навчальних предметів, кількості учнів в класі, забезпечення школи підручниками, посібниками, методів навчання, форми організації роботи з учнями (класне чи індивідуальне навчання) тощо. Зовнішні чинники також впливають на організацію освітнього процесу, зокрема місцем здійснення навчання, вплив зовнішнього середовища на формування світогляду, виховання учнів, їхнього матеріального забезпечення, умов проживання, побуту, де проходить самостійна робота школярів.

Способи організації навчальної діяльності відбуваються у динамічному порядку. Зміст поняття навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори збагатили Т. Горохович (1973), Е. Жарський (1964, 1969), Л. Кисілевська-Ткач (1994), В. Луців (1991), І. Сточанський (1959), Б. Шкандрій (1970) та ін. Учителю, прищеплюючи учневі любов до рідного слова, водночас подає відповідно до плану уроку необхідну кількість фактів, оцінок і висновків. Аналіз підручникотворення в західній діаспорі переконує, що не всі

автори дотримувалися умов щодо зрозумілого викладення матеріалу, високої якості написання тексту (доступність із врахуванням віку дитини, точність формулювань, пояснення важкозасвоєваних термінів у читанках тощо), в той час, коли першою педагогічною умовою розвитку навчально-пізнавальних умінь школяра є оволодіння знаннями з поступовим перетворенням у внутрішню мотивацію. Тому необхідною педагогічною умовою є створення учителем-словесником позитивного емоційного фону, творчого мікроклімату в класі на базі навчальних ситуацій, дидактичної гри, інших педагогічних технологій згідно з вимогами часу з тим, щоб зацікавити учнів до предметів філологічного профілю й підвищити успішність навчання. Скажімо, застосування комплексу різноманітних ігор на уроках української мови й української літератури збагачує чуттєвий досвід школяра, забезпечує розвиток сприймання, а виконання завдань формує волю, впевненість у своїх силах, позитивну мотивацію.

Організаційні методи і прийоми навчання конкретних предметів, у ракурсі розгляду нашої проблеми – навчання української мови і літератури – максимальне забезпечення учителем мети уроку, домогтися, аби якомога більше учнів мали успішні знання. Наприклад, учитель розпочинає в третьому класі урок української мови з читання школярами параграфу підручника за темою «Орфографія», учні виписують проблемні для них питання щодо правопису префіксів РОЗ-, БЕЗ-, ЧЕРЕЗ-, ВОЗ-. Учитель збирає питання, класифікує їх, уточнює, дає пояснення на складні для дітей питання, використовуючи методи і прийоми навчання. Коли діти засвоїли тему, учитель подає практичні заняття-вправи. На допомогу слабким третьокласникам учитель залучає більш сильних, створюючи у такий спосіб творчі групи. Якщо є в класі такі учні, які не змогли виконати завдання, учитель з ними працює індивідуально у позаурочний час, а потім дає самостійну роботу для остаточного оцінювання засвоєння теми учнем. Самостійна робота складається із правопису префіксів. Наприклад, замість крапок учитель пропонує вставити пропущену літеру: *ро...питати, бе...силля, во...величити, чере...смужжся, бе...печний, ...фотографувати, ...хвалити, ...хопити, ...питати* тощо. Приклад переконує, що організація проведення уроку

з української мови узалежнена від форми навчання, адже урок може мати різновекторну модифікацію, структуру відповідно до мети, завдань, методів навчальної діяльності, що організовується учителем української мови.

Тобто, дидактичні (методичні) прийоми є складовою компоненту такого методу, основна функція якого полягає у спрямуванні школярів на розв'язання ними часткових дидактичних завдань. Методичні прийоми увиразнюють різноаспектність процесу навчання й обумовлені сукупністю змісту, організаційних форм, прийомів (методів) навчання школярів заради досягнення дидактичної мети (цілі). Остання атрибує педагогічно-методичну систему – це визначення в учнів мотивів, уявлень, понять, формування світогляду, норм поведінки, морально-етичних норм, переконань, розвиток здібностей, вольових та емоційних якостей тощо. Означена система дидактичних засад вирішує низку завдань задля досягнення позитивного результату, причому в процесі навчання одні дидактичні умови взаємодоповнюють інші, підсилюють форми і методи роботи на уроці чи позакласних заходах. Визначена нами теза є логічною, адже філософське тлумачення лексеми «умова» вказує на певні сприятливі чинники, обставини, водночас розкриває залежність від інших компонентів, які сприяють вирішенню комплексу організації навчальної діяльності з української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори.

Можемо констатувати, що організація навчання є змодельованою навчальною процедурою, яка уможлиблює успішно виконувати цілий ряд освітніх завдань, реалізовувати на практиці нові педагогічні ідеї та проекти. Успіх навчання залежить й від комплексу дидактичних умов, до яких відносимо морально-психологічне, кадрове, управлінське, методичне й матеріальне забезпечення освітнього процесу. Останній компонент в структурі дидактичних умов викликає особливу увагу, бо щоб навчання носило випереджаючий характер, то школа повинна мати міцну матеріально-технічну базу із оснащеним новітнім технологічним обладнанням.

За визначенням П. Самородського (1999), до моделі професійної компетентності вчителя належать передовсім пізнавальні мотиви, знання, набуті



в процесі досвіду, надлишкові знання, аспекти підготовки, що підлягають засвоєнню, результативні діагностики і самодіагностики (с. 204). Учителі-філологи західної діаспори у своїй практичній діяльності враховували дидактичні умови, що формують їхню компетентність: у процесі навчання вони використовували інформаційні технології; під час проведення уроку пам'ятаючи, що навчання повинно носити характер випереджаючий; створювали умови інноваційного методичного забезпечення самостійної роботи учнів.

Методи і прийоми організації навчальної діяльності носять різноаспектний план. До прикладу, урок-гра увиразнює: а) особистісно-зорієнтований характер діяльності; б) забезпечує неординарну позитивну мотивацію учасників гри: усвідомлення необхідності навчання; в) розвиває комунікативні і креативні здібності учня; г) прагнення до успіху, вміння працювати в групі, в колективі. За спостереженням С. Карпенко (2007), практика австралійських учителів засвідчує, що навчання рідної мови українців відбувається у п'ятьох площинах: 1) розуміння мови / listening; 2) розмовна мова / speaking; 3) читання / reading; 4) письмова мова / writing; 5) мовні елементи / languageelements. Проте бажаними для вчителів є програми навчання для учнів, які мало або зовсім не розуміють української мови (с. 330).

Пріоритетом для української громади в Канаді є ефективне навчання української мови дітей, які прагнуть її вивчити. Для цього вчителі-практики застосовують різні методи і прийоми. Наприклад, Білаш & Бедрій (2009) рекомендують під час опрацювання на уроці вірша Марійки Підгірянки «Котик», аби діти розглянули яскраві ілюстрації до вірша, сприйняли поезію на слух, прочитали твір самостійно та виконали малюнок до вірша (с. 216). Далі вчитель пропонує розглянути фрагмент уроку у формі ознайомлення з віршем Марійки Підгірянки «Котик» за такими пунктами:

«1. Учитель початкових класів пояснює ілюстрації до поезії М. Підгірянки і розуміння самого тексту за книжкою «Улюблені вірші». Після пояснення учитель запитує: «Діти, розгляньте малюнки до вірша на сторінках 58–59. Кого ви бачите на малюнках? Що котик робить? Що ви можете сказати про цього

котика?»).

2. Словникова робота. Учитель: «Чи ви знаєте, що означає слово плотик (пліт)? Роздивіться плотик на малюнку».

3. Учитель читає вірш, після чого ставить запитання учням: «Чи подобається вам цей котик? Чому?»

4. Самостійне напівголосне читання вірша.

5. Читання вірша окремими учнями.

6. Вибіркове читання. Учитель: «Якими словами поетеса описує котика?»

7. Колективне читання вірша.

8. Виконання малюнка. Учитель: «Намалюйте, яким ви уявляєте собі цього котика... Як каже народне прислів'я, «чого немає в руках, того немає в серці» (с. 216).

Учителі-практики з Канади Білаш & Бедрій (2009) зауважили, що «під час спостережень за звучанням та значенням слів, які різняться між собою кількістю звуків (унаслідок додавання літер до попереднього слова на його початку або вкінці), в учнів формується поняття про звук як смислорозрізнявальну одиницю мови. Основне дидактичне призначення таких вправ полягає в тому, щоб спонукати учнів до кількарязового прочитання у різних темпах тих самих слів з новою літерою» (с. 215).

Учнів, які вивчають українську мову в Канаді, поділено на групи. Перша з них – це двомовні діти, виховані в українській громаді і які чули і постійночують українську мову від батьків, знайомі з українськими народними традиціями, звичаями. Все ж, вони з товаришами легко розмовляють англійською мовою, що їй вчать п'ять днів на тиждень в англійській школі. Друга група – це учні з тих сімей, що перебувають у процесі втрати української мови. Третя група складається із тих дітей, які знають окремі українські слова, однак в їхній родині уже втрачено українську мову, спілкування з дитиною відбувається англійською мовою. Прикметно, що учні, які належать до другої і третьої груп не мають основи усної української мови тобто, читати можуть, але змісту прочитаного не розуміють. З такими дітьми вчитель працює більше

індивідуально. Вчителі української діаспори Білаш & Бедрій (2009) зазначають, що «упродовж кожного уроку читання словниковий запас дитини поповнюється великою кількістю слів. Застосування в українських посібниках принципу частотності у розташуванні літер дає змогу швидко збільшити лексичний запас, необхідний для читання. Початкове навчання читання відбувається на основі мовного матеріалу, над яким учні вже працювали під час виконання усних вправ. Читання будується на усній мові» (с. 221).

В Альберті 1994 р. надруковано програму української мови для учнів 1–3 класів «Нова» (Білаш & Бедрій, 2009). Згодом методист української мови розробила програму «Нова» для учнів 4–6 класів, а також брала участь у «розробці підручників для учнів старших класів середньої школи» (с. 239). Педагоги діаспори, розробники навчальної програми з української мови зацентровують на повторенні з тексту в текст нового мовного матеріалу, який «не тільки забезпечує його засвоєння, а й сприяє постійному вживанню раніше вивченого матеріалу, не допускаючи його забування» (с. 222).

Основні організаційні методи і прийоми навчання української мови і літератури в школі мають різноаспектний характер, залежать від багатьох факторів, а головне – від творчого мислення, творчої діяльності, творчого підходу учителя до проведення уроку. Наприклад, автор праці «Вивчення українського наголосу» Н. Попіль (1982) зауважила, що підручники з української мови, призначені для тих, хто нею добре не володіє, розв'язують справу вивчення наголосу шляхом відсилання до словників та досить ліберальним судженням, мовляв, українська мова не має постійного наголосу (с. 4). Не погоджуючись зі скептиками, педагог радить для правильного наголошення слів потрібно включати всі доступні методи тренування та допоміжні фактори, серед яких називає так званий підготовчий ґрунт, тобто пояснення чи повторення фонетичного матеріалу про голосні й приголосні звуки, ознайомлення зі складом слова та поділом його на склади.

Для тих учнів, які бажають правильно вимовляти слова з відповідним наголосом, Попіль (1982) розробила методичні поради проведення уроку

української мови. Кожен учитель повинен у доступній формі пояснити:

1. Що називаємо наголосом та для чого він вживається.
2. Наголос в українській мові потрібний лише в словах, що мають більше, як один склад.
3. В українській мові приголосні звуки наголошеними не бувають, а лише голосні.
4. У різних діалектах української мови існують деякі різновидності в наголошуванні окремих слів, але усталеним українським літературним наголосом вважається наголос, що базується на вимовних особливостях полтавсько-київського говору.
5. Наголос в українській мові в більшості вільний, тобто кожне повнозначне слово має свій власний наголос. У деяких словах він може бути на першому складі: голуб, море, поле, осінь, літо, тітка, дядько; в інших – на другому: ріка, рука, коза, бандура, козак, сусід, Полтава; або на третьому складі: запорожець, пароплав, океан, бандурист, полюбити; чи на четвертому: відпочивати, використовувати, різноманітний, американець, переодягатися (с. 4).

Найяскравіше національний характер народу, зауважує Л. Мініч (2016), відображено в лексичному складі мови, що зумовлено національно-культурною функцією мов, адже «поряд із загальними елементами суспільно-історичного досвіду є елементи, властиві певній національній культурі, тобто мова відображає і закріплює реалії, абстрактні поняття та ін., засвоєні історичним досвідом народу, і які зобов'язані своїм існуванням специфічним умовам трудового, суспільного, культурного життя цього народу» (с. 249).

Мовний світ – це вербалізована система матриць, у якій відображено національний спосіб бачення світу, що формує та визначає національний характер. Учительська професія, зазначав В. Сухомлинський (1988), «це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення один з тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці» (с. 7).

Інтерпретація мовного світу передбачає багатоплановість аналізу, і кожен методист-філолог усвідомлює концептуальний підхід, способи номінації мовного знака, систему найменувань у мові. За Ю. Карауловим (1987), мовна особистість – це особистість, оприявлена в мові (текстах) і через мову реконструйована в основних своїх якостях на базі мовних засобів (с. 38), а отже, на думку В. Красних (2001) під час «...мовленнєвої діяльності індивід проявляє себе симультанно в трьох позиціях: як мовна, мовленнєва і комунікативна особистість. Вона (тріадна мовна особистість. – *T.P.*) є багат шаровою і багатокомпонентною парадигмою мовленнєвих особистостей» (с. 150). Мовний світ формує та визначає національний характер особистості. Іншими словами, без знання мови годі говорити про національну свідомість, культуру, етнічні, аксіологічні пріоритети, систему як образності, так й асоціативного мислення. У ракурсі досліджуваної проблеми вчитель-методист Білаш & Бедрій (2009) апелюють до тези швейцарського педагога Жана Піаже, який стверджував: «Що більше дитина буде діяти, то краще буде розуміти. Дії будуть переходити від предметних до узагальнених алгоритмів» (с. 216).

Таким чином, українська мовна політика західної діаспори спроектована на забезпечення навчання української мови закордонних українців уже як другої мови. Тому організація навчальної діяльності з української мови і літератури спрямована на пошуки нових форм і методів навчання, активного використання інноваційних лінгводидактичних методів і прийомів задля досягнення мети: навчити школярів вільно користуватися українською мовою, зберегти їхню етнокультурну самобутність. Наукові джерела свідчать про те, що педагогічними умовами прийнято вважати зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації. Організацію навчальної діяльності, за твердженням З. Зеленого, слід розуміти як процес досягнення визначеності в зовнішніх і внутрішніх відносинах систем, необхідної для забезпечення стійкості систем у змінному середовищі проживання (Зелений, 2014).

У Канаді під опікою громадської організації «Рідна школа» перебувають

суботні і вечірні школи, утримувані різними українськими церквами, організаціями і розраховані на учнів початкових класів. Щодо учнів середньої школи, то їм ті ж установи у великих містах організують вивчення програм, що називаються «курсами українознавства». В українській шкільній освіті Канади основними предметами є українська мова і література, географія, культура.

Головне завдання шкільної освіти західної діаспори полягало у збереженні етнічної, національної ідентичності в чужомовному середовищі, прищеплення дітям з дошкільного віку, надалі – в українській школі національно-культурної самобутності. Шкільна освіта західної діаспори – явище багатоаспектне, в якому історія української школи, навчання в ній основних предметів української мови й української літератури займає центральне місце. Вчителі цим предметам приділяють особливу увагу, адже, скажімо, українська художня література є виявом народного духу. Засобами художнього слова відбувається естетичне освоєння світу. Рідна мова єднає діаспорян з Україною.

Наприклад, «...в оголошеному конкурсі на найкращого учня Українознавчої школи у м. Сіракузи (Канада) у квітні 1969 р. висунуто ряд вимог, серед яких були і такі: учень мусить завжди говорити з українцями тільки рідною мовою. Кожного дня повинен прочитати не менше десяти сторінок української книжки. Добре знати життєпис Т. Шевченка, І. Франка та Лесі Українки. Вивчати по два вірші із творів згаданих поетів. Щонеділі та у свята вислуховувати уважно Божу службу та проповідь у церкві» (Історія української освіти, 2016). Означені вимоги артикулюють важливий сигнал для школяра: усвідомити себе українцем в полілінгвальному просторі. Досліджуючи психодидактичні аспекти українознавчої освіти в діаспорі О. Кульчицький (Педагогічні проблеми та дидактичні поради, 1969) про українця говорить, що він є «...повноцінним громадянином своєї країни, пов'язаний із українським народом вузлами української мови й культури, якого особовість позначається християнсько-етичними вартостями і творчою дією для України» (с. 19). Кульчицький спостеріг цікавий феномен щодо асиміляційних процесів, який

виражається в афоризмі: «Що син бажає забути, то внук хоче зберегти у пам'яті» (с. 21). Саме збереження власної ідентичності хвилювало українську спільноту в західному світі, і такий феномен відбивався на організації освітнього процесу української школи.

Учителі звертали увагу не лише на вивчення української мови, засвоєння граматичних правил, а й на художнє слово, яке здатне створити екзистенційно-комфортні умови для проживання в іншомовному середовищі, виробити у школярів моральні якості, виховати любов до України, пошану до духовних цінностей українців. У підручниках учням пропонували завдання з української літератури за поемою «Слово о полку Ігоревім», п'єсою «Наталка Полтавка» І. Котляревського, повістю «Маруся» Марка Вовчка (Додаток Ж).

Додамо, що методи і прийоми орієнтації української шкільної молоді в діаспорі на етнокультурні цінності українського народу дослідники умовно поділяють на активні й інтерактивні. Як зазначає Романюк (2013), до активних відносять «відбір для вивчення кращих творів українських письменників, спрямованість дидактичного апарату підручників на активне пізнання національних цінностей; орієнтацію учнів на українську художню книжку для самостійного читання, виконання домашніх завдань, розбір речень з творів українських письменників, а також на відповідну мовну адаптацію текстів підручників, включення в освітній процес англійської мови (тлумачення у підручниках українських слів, наявність у підручниках елементів перекладних і тлумачних словників тощо)» (с. 101). Посилаючись на підручник Кисілевського, науковець наводить низку прикладів щодо вивчення у шкільній освіті західної діаспори класиків української літератури, однак зауважує, що автор не оминув й письменників української діаспори, адже «поруч із творчими здобутками славетних класиків української літератури І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка та ін., з'являються вірші й оповідання Р. Купчинського, С. Парфанович, О. Тарнавського, О. Смотрича, Л. Мосендза, Юрія Клена, Є. Маланюка, Б. Кравціва, У. Самчука, Д. Гуменної, І. Багряного, Л. Храпливої, І. Савицької, які відображали етнокультурні цінності

українського народу й діаспорних українців» (с. 102).

У праці «Начерк з методики вивчення літературного твору» Шкандрій (1963) подає зразок уроку застосування тропів в художніх творах І. Котляревського, Т. Шевченка, Марка Вовчка – порівняння зі сполучниками, Н. Забіли – безсполучникове порівняння (понісся соколом, полинув гоголем, сірим вовком через степ широкий), та розширене порівняння (Як хвиля хвилю проганяла, / Так думка думку прошибала (І. Котляревський) (с. 3). Методист радить учителям-словесникам: «Щоб пояснити учням метафору, то учитель, наприклад, вивчаючи з учнями оповідання Панаса Мирного «Морозенко», прочитає їм кілька речень. При читанні інтонаційно наголошує виділені слова: «Чорна непроглядна темнота стояла кругом. Надворі ревла сердита буря, стугоніла в стіни; стрибала по оселі, вила в димарі, гуркотіла у вікна». Автор пропонує звернути увагу учнів, як вони розуміють словосполучення «стояла темнота», «ревла буря», а далі вчитель пояснює пряме значення слів і переносне, тобто «підводимо учнів до висновку, що письменник усі ці слова. вжив у переносному значенні. Метафора, так само як епітети й порівняння, допомагають читачеві яскравіше уявити той предмет чи явище природи, яке описується в мистецькому творі» (с. 3).

Аналізуючи першоджерела, спостерегли, що дослідники звертають увагу на опанування учнями лінгвістичних особливостей і значно менше наукових праць присвячено методиці викладання української літератури в шкільній освіті західної діаспори: дидактичний і методичний матеріали синтезовано переважно в навчальних посібниках, читанках. Скажімо, в УВУ за весь період існування освітнього закладу з методики викладання української літератури єдина Кисілевська-Ткач 1986 р. захистила дисертаційну роботу з означеної педагогічної проблеми. Її перу належить праця нарисового характеру з методики навчання української літератури (1983), посібник для вчителя української літератури (1992), посібник для вчителя, в якому розглядає виключно літературу української діаспори (1994)], дослідження із загальної педагогіки «Українські доповняльні школи в діаспорі» (2009), «Школа українознавства в США» (Ткаcz,



2008).

Методичному забезпеченню вивчення української літератури в школах діаспори приділяли менше уваги, ніж навчанню української мови з кількох факторів:

- дитина в полілінгвальному середовищі повинна спершу вивчити рідну мову, а коли знатиме її, то, крім творів, що їх у підручниках пропонує Шкільна Рада, діти самотужки опановуватимуть художню літературу своєї нації;
- ставлення до методики викладання мови і літератури криється в різній природі предметів, хоч і поєднаних філологічним напрямом: вивчаючи рідну мову, школяр засвоює чимало дефініцій, поглядів, думок, почуттів, художніх образів, логіку і філософію мислення, а вивчаючи літературу – занурюється у світ дещо інших конотацій: у функціональному розумінні до художньої літератури належить такий текст, який виконує естетичну функцію, важливим елементом художньої літератури є система оцінки тексту різних родів (прози, поезії, драматургії).

Художній твір – це результат духовної діяльності людини; література, як вид мистецтва, відтворює дійсність у художніх образах, змодельованих мовними засобами, тож учителеві доводиться занурюватись в матрицю літературознавчих термінів, знати і вміти пояснити учням літературні епохи, стилі, напрями, течії, світ образів, систему віршування, способи творення поетичного тексту за ритмом (метричне, тонічне, силабічне і силабо-тонічне), що залежать від фонетичних особливостей національної мови, при цьому – знати і пояснити школярам значення дефініцій «вид мистецтва», «відтворення-відображення», «вимисел-домисел», «художній образ», «людина і світ» «мова-мовлення», «тропи», «фікційна і нефікційна література»; учитель-методист, який формує шкільну програму з української літератури, враховував професійну освіту навчителя, його особистісні якості, що є важливим у контексті психолого-педагогічної проблеми.

Молоді вчителі-філологи, які прибули з України у США, Канаду, відчули в еміграційній шкільній програмі деякі прогалини теоретичного характеру, тому

слухним є те, що вони прагнуть внести в практичну діяльність певні новації. Учителі-філологи української діаспори вважають, що «...обов'язково потрібно включати в програму і вивчати українську літературу в діаспорі, пояснити учням, що таке «Празька школа» і «Нью-Йоркська група». З теорії літератури діти повинні вміти вирізняти періоди (доби), а так як ми обговорювали літературу ХХ століття, то дітям необхідно пригадати, що в літературі цей час дістав назву Модернізму, а згодом Постмодернізму, які в свою чергу поділялись на різні течії, як імпресіонізм, неокласицизм, експресіонізм, футуризм, символізм» (Н. Пономарьова & А. Мессерлі, С. Хмурковська, 2017).

З погляду Г. Токмань (2002), «специфіка, структура та типологія уроку української літератури описуються з акцентуванням ролі індивідуальної творчості вчителя. Специфіка уроку літератури полягає уже в матеріалі, який викладається, – це і сама література, і літературознавство. Розглядаються проблеми структурування уроку, поетапна традиційна структура поступається місцем перебігу навчальних ситуацій, на який впливають жанр твору, що вивчається, мета уроку та інші фактори, але переважно – самобутній ідейно-художній характер тексту. Ідеться також про певне наближення структури уроку літератури до композиції художнього твору, про роль творчої індивідуальності вчителя» (с. 14).

Йдучи за Г. Токмань, дослідниця О. Плахова інноваційні технології навчання української літератури розглядає в екзистенціально-діалогічному аспекті. Вона наводить низку нестандартних уроків, що повинні входити у практику сучасної школи, зокрема «блок (вивчення двох творів чи постатей у літературі); бінарний (поєднання двох близьких тем з двох шкільних предметів); інтегрований (введення в контекст загальної середньої освіти певної теми з літератури); літературознавчо-психологічне, - філософське, -соціологічне, - історичне дослідження; концепт; історико-літературна композиція; музично-літературна композиція; рольова гра («Театр», «Суд», «Літературна кав'ярня», «Літературний салон»); урок застосування методу літературознавчого дослідження. Шкільні вчителі вводять також типи занять, характерні для вищої

школи (у спрощеній формі): семінари, колоквіуми, наукові конференції, дискусії з літературознавчих питань» (Плахова, 2018).

Зрозуміло, що без окреслень тенденцій розвитку літературознавчих концепцій важко певною мірою розкрити їх вплив на напрями розвитку методики навчання літератури, проблематику її вивчення у шкільній освіті західної діаспори означеного історичного періоду. Безперечно, учителі-словесники враховували співвідношення літературознавчої та методичної наук в аспекті взаємодії та адекватного поєднання в педагогічному процесі наукових і навчальних методів діяльності. При організації уроку літератури в школі українознавства вчитель, крім методичних порад, що черпав зі сторінок журналів «Рідна школа», «Рідношкільник», навчальних посібників, для розв'язання проблем літературної освіти використовував у своїй педагогічній практиці досягнення літературознавчої науки, яка досліджує філософію мистецтва слова, естетичні критерії, є певним інструментарієм для більш ефективного аналізу художньої літератури, формує й науково трактує понятійний апарат.

Насправді мова є основою вищого понятійного мислення, проте, коли учень вивчає українську літературу, він занурюється в уявний світ автора, у світ художніх образів, абстракцій, метафоричних понять, філософських ремінісценцій, історій, теорій, естетичних парадигм, – це цілий духовний материк, конгломерат, що його спершу засвоює вчитель, аби правильно пояснити школярам тему, ідею, композицію, художній стиль, поетику твору, зображально-виражальні засоби, ідіостиль письменника. Українська мова, українська література, за образним висловом Віри Вовк, – «мова серця і мова дому. Мову треба любити. Коли полюбити мову, тоді все стає доступним. Українська мова є і завжди буде мовою мого серця» (Вовк, 2018).

Якщо ж розглядати проблему з компетентнісного підходу, як зазначено у навчальному посібникові «Педагогічна психологія» (1991) то можна сказати, що кожна компетентність поєднує в собі комплекс сутностей – світогляд (світ у собі), цінності, емоції, знання і вміння, ставлення, поведінкові компоненти, – все

це можна мобілізувати для активної дії. У такий спосіб для вчителя української літератури, з погляду педагогічних психологів, є розвинена емпатія, психологічна проникливість, вміння створювати в уяві образи людей, предметів, явищ, себто образне, аналітичне та синтетичне мислення (с. 169).

На взаємозв'язках педагогів України й діаспори акцентує Руснак (2000), який вбачає центральним завданням обміну досвідом, зв'язків не лише на державному, а й особистісному рівні, головне, аби «розумно використати їх для національного виховання підростаючого покоління, формування його етнічної і національної свідомості, особливо тепер, коли Україна стала суверенною демократичною державою і можливості взаємозв'язків набагато розширилися» (с. 261). Серед українських дослідників діаспори проблему автора 1955 р. порушив учитель-філолог, письменник Анатоль Юриняк (Кошельник Юхим Павлович; 1902-1996), випускник Київського ІНО, у праці «Літературний твір і його автор» (Юриняк, 1955). Викладаючи в школі українознавства, як практик, він добре був обізнаний з методикою викладання української літератури, тому безапеляційно заявляє про те, що «письменника кортить промовити»: інтенція вислову спроектована назовні й звернена до реципієнта (ідеального читача), якого автор дослідження номенує «людиною однакової тональності». Іншими словами, без врахування інтенції читача сам акт моделювання художнього світу є безперспективним. Автор веде «розмову» з уявним читачем й у такий спосіб шліфує архітектоніку, композицію твору, вибудовує так, щоб художній текст збуджував естетичні, інтелектуальні, пізнавальні почуття реципієнта, на якого власне автор й орієнтується, адже «для письменника контакт із читачем – річ суб'єктивна, невід'ємна від творчого процесу, лише читач цей не конче має бути живим сучасником автора. Вистачить, що живим його мислить автор» (с. 283). Визначення А. Юриняка суголосне відомому лінгвістові О. Потебні (1990), який вважається піонером психолінгвістичної теорії розуміння слова-образу. Центральними складниками останньої є ідеї зв'язку мислення і мови, саме мислення, бо спершу мислимо, а потім вимовляємо, затим – зовнішньої та внутрішньої форми слова, його контекстного значення, пов'язаних із психічним

розвитком особистості. Мовознавець пояснює, що «...слово є вираження думки лише настільки, наскільки служить засобом до її творення; внутрішня форма, єдиний об'єктивний зміст слова, має значення тільки тому, що видозмінює і вдосконалює ті агрегати сприйняття, які застає в душі» (с. 29).

Дослідник С. Пультер (2013), аналізуючи сучасні підходи щодо методики викладання української літератури, зацентровує увагу на історико-педагогічній проблемі не лише вітчизняних, а й діаспорних дослідників, бо «настав час писати не нариси, а всеохоплюючу історію методики викладання української літератури в середній школі. А в ній зупинитись на особливостях вивчення рідної літератури в українських школах, на методичних здобутках українських учених, на особливостях викладання рідної мови і літератури в приватних українських школах далекої Канади і США, та прагненнях до національного культурного самоутвердження українців Кубані і Зеленого Клину в Росії. Пора глибше ознайомитись з методичною спадщиною І. Огієнка, С. Русової, Г. Ващенко, С. Сірополка, Д. Дорошенка та всіх інших методистів, що в умовах більшовицького режиму були піддані остракізму і вимушеному забуттю. Отже, ми в очікуванні на таку синтетичну наукову працю» (с. 12).

Основним матеріалом з методики викладання української літератури у шкільній освіті, безперечно, є мова, окремі слова якої несуть певне смислове навантаження. Про наукові методи дослідження художнього слова писали свого часу відомі вчені, зокрема, за О. Потебнею, смисли певних художніх елементів (фрагментів) тексту варто співвідносити зі значенням усього твору, оскільки вони перебувають у зв'язках. І. Франко у праці «Із секретів поетичної творчості», беручи до уваги центральну думку твору, намагався поєднати психологічний та історичний методи як основний принцип впливу на інтенцію (спрямовану свідомість, мислення) читача. Вчитель, розкриваючи на уроках літератури художнє пізнання докiлля, пояснює школярам індивідуально-авторський, філософсько-естетичний конгломерат зображення світу і людини в ньому. Уявно зображений письменником світ акумулює естетичні, аксіологічні, морально-етичні цінності й унаочнює розвиток художньої мови в естетичній парадигмі, що

передовсім становить пізнавальний інтерес на рівні ідіостилю. Мовну картину світу творців української літератури учитель на уроці подає крізь призму кількох означень: через прагматично-функціональну, філософську систему номінаційного дискурсу, що уможливорює категоризувати довкілля, людину з її духовним, інтелектуальним та соціальним потенціалом, а також – крізь призму аксіологічної основи, створеної індивідом.

У статті «Пояснення до навчання рідної мови» В. Попадинець (1963) звертає увагу на різнотематичні тексти і пояснення до них. Зокрема, тексти для читання зі змістом морального характеру радить, щоб у першому і другому класі вчитель читав тексти сам, щоб діти з'ясували поняття про текст і зміст, що його пояснюють так, як зрозуміли, а в 3-му і 4-му класі учні читають самостійно частинами, що їх визначив учитель. Складають план, переповідають зміст, після чого настає обговорення у формі бесіди. «Вчитель запитує про характер поодиноких осіб з оповідання, їх поведінку, вчинки. чому вони саме так поступали, які впливають з того наслідки, чи даний поступок діти вважають злим, чи добрим, правильним, неправильним і чому саме. Так доходимо до узагальнення: яку хибу тут висміяно? Який вчинок наголошено? Яка з цього для нас наука? Діти вказують на застосування даної засади в житті, наводять при тому відповідні приклади» (с. 7-8).

Успіх організаційних методів і прийомів навчання з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори узалежнений від майстерності вчителя, його творчого підходу до проведення уроку. Наприклад, Кисілевська-Ткач (1983) пропонує зразки перевірки знань учнів на уроках української літератури в різних класах шкіл українознавства:

#### **6 клас**

1. Від чого походить слово «література»? (10 точок)
2. Чому літературу зачисляємо до мистецтва? (10 точок)
3. На підставі прочитаного уривку Н.Мудрик-Мриц «В країні мистецтва», які інші роди мистецтва Ви знаєте? (10 точок)
4. Зазначте, для чого потрібна фантазія: поезія....., математика....., географія....., малярство....., історія.....(10 точок)
5. Напишіть першу й останню строфу вірша В. Сосюри «Любіть Україну»? (30 точок)

6. Що значать слова поета: «Любіть Україну... всіма своїми ділами»? (30 точок)

### 7 клас

1. З яких обрядових дій складається весілля?
2. Що таке обжинки і чим вони подібні до Дня Подяки?
3. Коли наступає Свят Вечір і які звичаї пов'язані з ним?
4. З чого готується кутя?
5. Пошукайте пари:
 

1. Жених	пшениця, жито
2. Дідух	сестра або товаришка
3. Збіжжя	стави на Свят Вечір
4. Коровай	чай, коли косять збіжжя
5. Парубок	молодий
6. Калач	чоловік, що питає, чи піде заміж
7. дружка	хліб на весіллі
8. кутя	старший хлопець
9. жниво	білий хліб на Різдво
10. староста	сніп
11. Напишіть колядку (виберіть 6 або 7).
12. Напишіть, як відбувається засівання (с. 40-41).

### 8 клас

1. Що важливе зробили св. Кирило та Мефодій?
2. Хто був Іларіон і як він описав тодішню Україну?
3. Що радив князь Володимир Мономах своїм дітям?
4. Які ви знаєте літописи?
5. Як вплинуло євшан-зілля на Отрока? (с. 44).

### 10 клас

(Кінцева перевірка)

- I. Підкреслити одну з трьох відповідей, яка є правильна (20 точок)
  1. Який напрямок був в українській літературі перед реалізмом?
    - а) бароко
    - б) романтизм
    - в) класицизм
  2. Які повісті написав Іван Нечуй-Левицький?
    - а) «Бурлачка», «Кайдашева сім'я»
    - б) «Морозенко», «Лихі люди»
    - в) «Олеся», «Соняшний промінь»
  3. Хто був головним представником української реалістичної драми?
    - а) Леся Українка
    - б) Борис Грінченко

- в) Іван Тобілевич
4. Який рід драми досліджує причини голоду, біди, темряви?
- а) етнографічна  
б) соціальна  
в) психологічна
5. Назвати одного з письменників-модерністів на переломі XIX і XX століть
- а) Панас Мирний  
б) Ольга Кобилянська  
в) Степан Руданський
6. Який поетичний твір є вершиною поезій Івана Франка?
- а) «Зів'яле листя»  
б) «Каменярі»  
в) «Мойсей»
7. Яка повість Івана Франка розкриває тему про труднощі в громадській праці?
- а) «Перехресні стежки»  
б) «Захар Беркут»  
в) «Великий шум»
8. Яка драма Лесі Українки розкриває тему про українсько-московські взаємини?
- а) «Камінний господар»  
б) «Блакитна троянда»  
в) «Бояриня»
9. Чому повість «В неділю рано зілля копала» Ольги Кобилянської є романтична?
- а) тяжке солдатське життя  
б) прив'язання до землі  
в) ворожби і чари

II. Відповісти на запитання (відповідати повним реченням):

1. Що таке реалізм? (10 точок)
2. Яке значення Михайла Старицького в українській літературі? (10 точок)
3. Які ще інші роди творів, крім повістей, писав Іван Франко? (10 точок).

II Яка головна думка поеми «Роберт Брюс» Лесі Українки? (15 точок)

III У яких повістях бачимо Ольгу Кобилянську як поетку лісів та землі? (15 точок)

IV Пошукайте пару

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. Нечуй-Левицький    | краса природи         |
| 2. Мирний             | в'язні                |
| 3. Кропивницький      | побутова повість      |
| 4. 1905               | «Хіба ревуть воли...» |
| 5. «На дні»           | Франко                |
| 6. оточення           | Леся Українка         |
| 7. «Самсон»           | Пчілка                |
| 8. Кобилянська        | «Дай серцю волю...»   |
| 9. «З вершин і низин» | ідеал жінки           |
| 10. романтизм         | «Мойсей» (с. 48-50).  |



Вдавшись до означених методів навчання, педагоги української діаспори робили все для того, аби школярі усвідомили естетичну таїну мистецтва слова, його виховне значення, закодоване у вишуканій художній формі зображально-виражальними засобами, а самостійне опрацювання твору і відповідь на уроці сприяє розвитку культури мовлення, зразковому формуванню читацької компетентності учнів. Романюк (2013) резюмує: «Такий підхід у доборі творів для вивчення активізує увагу школярів до українського літературного життя в діаспорі. Відбувається пізнання учнями українського мистецького процесу далеко від Батьківщини, усвідомлюється значущість внеску письменників в українську літературу, поглиблюється зв'язок навчання з життям» (с. 102).

Діаспорна шкільна література, кількість робіт, присвячених проблемам дослідження вивчення української філології в школі, вказують на факт належного дидактичного супроводу, дидактичного забезпечення навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори досліджуваного періоду. Професор О. Копач (1952) вважає, що у вихованні молодого покоління особливе місце повинно посісти «добре слово, слово любові, приязні. Але ще до того це повинно бути рідне слово. Ця остання прикмета для нікого, мабуть, немає такого значення, як для нас, що їм приходится жити далеко від рідного ґрунту. Плекаючи рідне слово у наших домах, ми з'ясуємо дитині його духа. Мова – це живий твір народу і його повинні ми передати дітям, так як ми колись одержали його від наших предків. У плеканні мови стануть нам у допомогу – рідна пісня, вірш, оповідання й взагалі твори наших письменників. Про це ми повинні пам'ятати і знайомити дитину з тим, відповідно до її віку. Ті два чинники – діло і слово обережуть дитину від морального звихнення, від почуття меншевартості, від духового каліцтва, на яке так часто наражені діти емігрантів» (с. 8). Під словосполученням «діло і слово» директор школи українознавства в м. Торонто (Канада) О. Копач мала на увазі належну організацію проведення уроків української мови і літератури. Вона розуміла, що, наприклад, діалогізація процесу навчання сприяє відчуттю краси слова, дієвості, розвиткові комунікативних здібностей, виробленню культури мовлення,

поповненню словникового запасу у полілінгвальному просторі, поглибленню знань учнів. На уроці у процесі діалогічної взаємодії учні, які слухають учня-інформатора, учня-доповідача, формують критичне мислення, висловлюють його й у такий спосіб не лише виявляють знання із предмету, а й виражають власне емоційно-інтелектуальне ставлення до повідомлення. Відбувається закон зворотного зв'язку: активне слухання й реагування на висловлене «доповідачем», комунікантом. Навчальний простір, за визначенням Копач (1952) при діалогізації перебуває в інформаційно-комунікативній матриці. Організація навчання української мови і літератури із застосуванням активних форм і методів уможливорює гармонізувати в учневі раціональне й емоційне, сприяє розвитку емпатії, створює теплу атмосферу довіри співробітництва і рівності між учнем і вчителем, а головне – бажання школяра отримати поглиблені знання із предмета і самостійно навчатися у прагненні до творчості, продукування власних ідей (с. 8).

Учитель-словесник Олена Климишин (1954) вважає, що українські діти у нових країнах мусять виростати в засаді «чуже шануй, а своє люби». Тільки пошана і знання мови, культури та історії країни, в якій живуть, сплетені в гармонійну цілість з глибокою любов'ю до рідного краю і всього, що українське, дасть нам змогу виховати українську людину повноварту під оглядом моральних чеснот, спертих на вірі в Бога та високій етиці громадського й міжнаціонального співжиття» (с. 4).

Масова еміграція з Європи до американського континенту припадає на 1948-49 рр. Про налагодження шкільного життя Стеткевич (2003) свідчить: «Наші іммігранти на першій місці клали свої власні потреби, а вже згодом почали думати й про своїх дітей... Загал ставився до шкільного навчання доволі байдужо і не дуже дбав, що станеться з доростаючими дітьми...». Життя диктувало умови, «шкільний примус змушував родичів посилати своїх дітей до вселюдної американської школи, а потім – потім буде те, що Бог дасть» (с. 21). Та не всі емігранти так міркували, свідомі українці добре розуміли, що дитина без української школи не виросте на славу Україні. Для того, щоб діти навчилися

української грамоти, здобули знання про Україну, батьки відправляли їх в світлички, дитячі садки, українські школи, пластові організації та на курси українознавства.

Важлива роль у вихованні молодого покоління діаспорян належала українознавчим курсам. О. Генгало (1954) зазначає, що самі курси українознавства «охоплюювали лише малу частину нашої молоді. У виховно-вишкільних пластових таборах входили ці ділянки в легкий спосіб у програму дня у формі гутірок» (с. 1). У такий спосіб закріплювалися знання школярів з уроків української літератури, бо під час літніх канікул, «гутірок» дитина розповідала вірш, брала участь у драмгуртку, розповідала дитячу казку. Але час перебування дітей в українознавчих школах порівняно такий короткий, зауважує Пазуняк (1957), що без духовної співучасті батьків ледве чи можна сподіватись якихось тривких наслідків праці (с. 6).

Із проголошенням незалежності України, на думку Сидоренко (2016), четверта хвиля еміграції, на відміну від третьої, що переслідувала у своїй діяльності політичну мету (і навчальні посібники були на це спрямовані), «у більшості – фахова, з найчисельнішою (порівняно з попередниками) часткою людей з вищою освітою. Ці сучасні українські емігранти дуже добре усвідомлюють роль і значення освіти своїх дітей» (с. 210-212). Додамо, що четверта еміграційна хвиля українців утримує освітні заклади різних типів – світські суботні та недільні школи, українські християнські школи. Кількість шкіл українознавства у США значно скоротилась, починаючи з 80-х років ХХ століття, станом на 1996 р. їх існувало шістнадцять (Додаток 3).

З погляду Сидоренко, в діаспорній школі слід осучаснити методи навчання української літератури. Зокрема, доцільно використовувати такі педагогічні методи і прийоми, як словесні (пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, дискусія), наочні (ілюстрація, демонстрація, мультимедійна презентація, відео). Під час організації самостійної роботи – метод проектів, навчального пошуку, проблемний метод, відео-методи (перегляд відеолекцій, вправи on-line, on-line тестування, on-line консультації) тощо. А ось термін «інтерактивне навчання»

використовувався для опису прийомів, методів і технологій, які мають взаємовплив, взаємодію. На думку Сидоренко (2016), «...інтерактивне навчання – це, передусім, діалогове або полілогове навчання. Серед форм інтерактивного навчання можна виділити дискусійні (діалог, дискусія, розбір ситуації, аналіз ситуації), ігрові (дидактичні і творчі ігри, ролеві ігри, організаційно-діяльнісні ігри), тренінгові. В зарубіжній українській школі можна, і варто, використовувати всі форми інтерактивного навчання, як традиційні, так і інноваційні, надаючи перевагу інноваційним інтерактивним прийомам» (с. 212).

Навчальну програму визначають культурно-освітні центри при громадських організаціях та Міністерство освіти і науки України (Міжнародна українська школа), деякі із випускників отримують диплом з української мови. Переважна більшість учителів – це ті, хто на початку 90-х рр. виїхав за кордон й отримав освіту в Україні. Про демографічний факт свідчить зокрема професор Киселівська-Косик (2009), яка зауважує, що, наприклад, у Монреалі (Канада) Українську школу ім. митр. А. Шептицького заповнюють «сорок відсотків учнів – це діти новоприбулих і 60 відсотків учителів теж новоприбулі. Подібна ситуація в українському шкільництві й у США. Тут учителі майже всі з четвертої хвили» (с. 95).

Нами встановлено, що в перше повоєнне п'ятиліття (1945 – 1950) в Західній Європі налагодилося книгодрукування, в тому числі – українських шкільних підручників і навчальних посібників. За цей час було видано 557 книг із літератури і літературознавства, 98 – із мовознавства (Історія української освіти, 2016).

Таким чином, здійснивши аналіз основних організаційних методів і прийомів навчання української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори, помітним є той факт, що вони мають різноаспектний характер, залежать від багатьох факторів, а головне – від творчого мислення, творчої діяльності, творчого підходу учителя до проведення уроку. Організація навчальної діяльності – це багатофункціональний процес, в результаті якого відбувається передача та активне засвоєння знань, умінь і навичок, способів

пізнавальної діяльності, необхідних для здійснення неперервної освіти людини. Можемо констатувати, що організація навчальної діяльності є складним педагогічним процесом, який віддзеркалює способи організації навчальної діяльності учня і вчителя.

### **3.2. Виховний потенціал української літератури західної діаспори**

Відомий український педагог, просвітител ь І.Огієнко (Митрополит Іларіон, 1961) задля збереження морального здоров'я нації, плекав педагогічну традицію щодо відродження і розвитку культурно-освітнього простору України, залишивши нащадкам методологічну настанову: «Як про духовну зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови» (с. 12). Науковцю насамперед йдеться про те, щоб виховання школярів було базовано на усвідомленні значення рідної мови, духовних надбань попередніх поколінь. І. Огієнко (Митрополит Іларіон, 1958) з патріотичних почувань закликав українців діаспори не переходити на чужу мову, бо «особливо тяжка й дошкульна зрада рідній мові там, де народ живе серед іншого народу, на чужині. Хто тут зраджує й кидає свою рідну українську мову та переходить на чужу, той легко зрадить і батьківській вірі й церкві, і вкінці стане безвірним і бездушним перекидьком. Хай Господь береже нас усіх від такого!» (с. 47).

На традиції рідного народу, родинному вихованні, християнських звичаях, етнічній педагогіці зосереджували увагу Русова (1925), Бойко (1992), Ващенко (1995) та ін. Аналізуючи розвиток українського шкільництва діаспори минулого століття, Мацько (2015) зауважує на тому, що перші школи існували при церквах, вони «нагадували російські школи-дяківні, адже і в Америці учителями були дяки, зрідка священики. Уже на початку ХХ століття на школи звернув увагу єпископ Сотер-Стефан Ортинський (1866–1916), який 27 серпня 1907 р. прибув з Галичини до США й одразу ж взявся за освіту. Він відкрив сиротинець, zorganizував скаутське товариство, налагодив діяльність вечірніх шкіл для

українців, друк Букваря, шкільних підручників, Біблію» (с. 7).

Значний морально-виховний і художньо-естетичний потенціал українського слова, за визначенням Романюк (2013), «широко реалізується в підручниках західного українського зарубіжжя з метою етнокультурного збагачення школярів і перш за все для формування національної свідомості українських дітей, активного вибору ними цінностей національної духовності" (с. 102). Дослідниця пояснює, що формування етнічної самосвідомості та культурних цінностей як основи життєдіяльності етносу є непростим, довготривалим і багатовимірним процесом. У різних народів він проходить по-різному, оскільки залежить від багатьох факторів – як внутрішніх, пов'язаних із саморозвитком спільноти, так і зовнішніх, зумовлених середовищем проживання. Неоднозначно проходив він і в українців, які наприкінці ХХ століття сформувавши своєрідний етнічний соціокультурний феномен «світове українство», основна ціль якого – «освоїти духовні надбання попередніх поколінь і примножувати їх у нових умовах розвитку людської цивілізації» (с. 99).

Відомий педагог Русова (1925) у «Дидактиці» радить: «Учитель має не лише вчити учнів, а й *виховувати* їх характер, а найголовніше – зміцнювати їх волю й викликати свідоме відношення до своїх обов'язків, почуття відповідальності» (с. 110).

Художнє слово сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, підготовки її до свідомої та активної трудової діяльності, а отже, виховання тісно взаємодіє з життям. Занурюючись в систему художнього світу, учень навчається із життя головних позитивних персонажів, як необхідно жити в суспільстві і принести йому найбільшу користь. Без сумніву, читанки, підручники, посібники з української літератури в західній діаспорі створюють основу для вивчення дітьми поведінки свідомості, а остання, як відомо, залежить від побудови світу у собі, що його називаємо світоглядом. Художня книга, мистецький твір якраз чітко виражає визначальну єдність свідомості та поведінки у вихованні. Адже свідомість у дії є центром поведінки особистості.

У шкільній освіті західної діаспори серед педагогів та учнів користувалися популярністю твори Катерини Перелісної – казки «Три правди» (Торонто, 1994), вірші для дітей, вони є окрасою майже кожної хрестоматії та читанки. Учасник бою під Крутами, письменник Михайло Лавренко (м. Бруклін, США) моделював у своїх творах патріотичні мотиви (цикл віршів «Крути»). Активно працювала в літературі для дітей Ніна Мудрик, яка є авторкою 15 книжок для молоді, серед них найвідоміші – поезії «Намистечко», «Соняшні казки», «По ягідки» (1965), «Пригоди гордої киці» (1965), «Пригоди горішка» (1970), «Вогник» (1971), «Легенди» (1973), «На світанку» (1974), «Прогулянка в абетку» (1978), «Веселий рушник» (1981), «Малювання» (1983), «Дитячий куток» (1983), «Калинова сопілка» (1983). Вірші, казки, легенди виховували любов до України, рідної мови, прищеплювали учням гуманні почуття, а головне – виховували розуміння національної ідентичності.

Читанки, підручники з української літератури, хрестоматії виконували у західній українській діаспорі важливу роль національної освіти і виховання, сприяли розвитку естетично-художніх смаків та формували історичну пам'ять молодого покоління, прищеплювали любов до рідної мови, культури, до України.

Таке формування розпочинається з раннього віку, адже навчальна діяльність володіє великими виховними можливостями, особливо в ранньому віці, коли лише формується світоглядна платформа особистості, коли розвиваються не лише розумові здібності, але і моральна сфера школяра, його поведінка в колективі, суспільній групі, коли формується його характер у колі ровесників (Божович, 1968). Формотворча світоглядна платформа є в читанках: для школярів настає період пізнання ідіостилю письменника, знайомство з автором через прочитання твору, що несе виховний зміст. Учні вивчають твори, авторами яких є Л. Полтава, О. Кобець, Я. Славутич, Д. Чуб, Г. Журба, Л. Орлигора, О. Тарнавський, Е. Андіївська та ін.

Отже, «підхід у доборі творів для вивчення активізує увагу школярів до українського літературного життя в діаспорі. Відбувається пізнання учнями

українського мистецького процесу в США, Канаді, Австралії, усвідомлюється значущість внеску письменників діаспори в українську літературу» (Українське шкільництво, 2016), поглиблюється зв'язок навчання з життям. Потужний морально-виховний і художньо-естетичний потенціал української словесності широко реалізується в підручниках західного українського зарубіжжя з метою етнокультурного збагачення школярів. Романюк (2013) вважає, що «в школах західної української діаспори варто поглиблювати пошук новітніх методичних підходів, педагогічних технологій, які б в умовах вибору і співставлення духовних цінностей сприяли вдосконаленню навчально-виховного процесу в системі рідномовного шкільництва, виховували в учнів любов до української мови, культури, духовних надбань українського народу» (с. 102).

Оскільки за шкільною програмою передбачається читання релігійного курсу, то й, відповідно, в кожному навчальному посібнику є твори, базовані на духовно-моральному синкретизмі, на повчанні Русової (1925), яка у висновках до «Дидактики», закликаючи словами поета Р. Тагора, радила: «Не виганяйте зі школи ані Бога, ані Природи, дайте вашим учням жити духовним життям» (с. 189). У кожній читанці вміщено тексти та повчання теологічного характеру, сутність яких полягає у викладі й тлумаченні релігійного вчення, догматів християнської релігії. Скажімо, читанка для другого класу «Волошки» Дейко (1967) започатковується «Молитвою за Україну» (с. 11), тут же надруковано вірш О. Кобця «До церкви», оповідання «Різдво», «Великдень», тоді як у школах Радянського Союзу ця тема суворо заборонялась, дітей не пускали до церкви. У діаспорному середовищі духовно-моральне виховання на християнських цінностях започатковувалось у кожній родині ще з дошкільного віку, згодом – у школі, бо, як стверджувала Русова (1925), прищеплення дітям християнських основ – це унікальний період «духовнорелігійної сенситивності», зацентровуючи, що «релігійна вимога живе в дитині», ... її «думки і почуття шукають Бога...», відповідно такий факт «зобов'язує нас у дошкільному вихованні не зрікатися релігійних настроїв наших дітей і не нехтувати ними» (с. 178-179). Сучасні науковці, оперуючи досвідом класиків педагогічної думки



(Г. Ващенко, В. Зеньковського, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського), умотивовано інтерпретують тезу про те, що поліпшенню якості духовно--морального виховання школярів сприятиме саме застосування в навчальному процесі християнських морально-етичних цінностей.

Аналізуючи шкільні підручники з української літератури, Т. Антонюк зауважує, що «після Другої світової війни в західному українському зарубіжжі було створено ряд підручників із літератури для середньої школи. Найбільш відомими їх авторами стали педагоги І. Боднарчук, М. Дейко, П. Волиняк, К. Кисілевський, В. Радзикович, М. Овчаренко, Д. Нитченко та ін. Підручники цих авторів десятками років вивчалися українськими дітьми в США, Канаді, Бразилії, Аргентині, у країнах Західної Європи та Австралії. Українська педагогічна думка в діаспорі й автори підручників свідомо орієнтувалися на українську класику, на сучасні високоморальні твори, сповнені патріотизму» (Антонюк, 2017). На початку 90-х років минулого століття, додамо, ці та інші підручники з'явилися в Україні як дарунок для шкіл і бібліотек від учителів української діаспори.

Педагогічну працю Русова (1925) радила не обмежувати «елементарною та популярною освітою, треба на неї дивитися і з наукового та мистецького погляду, і хто в ній хоче прийняти участь, від того вимагається пильне і уперте вчення, бо наукова освіта тримається і ґрунтовности, й універсальности» (с. 8). Особливу увагу Русова (1996) приділяла вивченню філологічних дисциплін, бо, на її думку, «велике значення в національній школі має вивчення літератури, вона має проводитись з першого ступеня дитсадка. Там вона складається з найпростішого матеріалу, народних казок, пісень, загадок, прислів'їв, крім того «національна школа використовує твори найкращих письменників. Наша українська класична література вся пройнята щирим демократизмом і гарячим патріотизмом. Учням треба було зрозуміти цей напрямок і дати належну оцінку. Разом з тим треба з'ясувати й вартість художньої краси форми, яка є у М. Коцюбинського, Лесі Українки, Г. Чупринки і ін.» (с. 339). У відомій праці «Дидактика» С. Русова (Освітологія, 2013), розкриваючи проблеми виховання

учнів, приходять до висновку, що «метою виховання не може бути те або інше утилітарне завдання, а лише змагання виробити з учня вільну людину, готову для служіння над особовим завданням і для реалізації найвищого гуманного ідеалу, що панує на той час у громадянстві» (с. 162).

Мистецтво слова, як і виховання, спирається на науку. А позаяк антропологічні знання вимагають здібностей, хисту, природного обдарування, таланту, то, відповідно, ідеї виховання дитини, що їх пропитували свого часу Олена Пчілка, Ганна Барвінок, Н. Кобринська, С. Русова, продовжували розвивати в діаспорній школі вчителі-філологи М. Стратієнко, І. Савицька, К. Перелісна, М. Симиренко, В. Боднарчук (Лукаш) та ін. Так, до плеяди діяльних жінок у плеканні світлих традицій дитячої тематики в українській літературі належить І. Савицька, поле діяльності якої присвячено дитячому вихованню (у збірках «Серце», «Українські молоді пісні», «Наша хатка», «Золоті дзвіночки», «Незабудьки», «Три казочки», «Денник Ромця») особливій місії збереження скарбів рідної мови («Ой верше мій, верше». Етнографічні нариси письменниці про минуле та сучасне її рідної Лемківщини нагороджено премією Літературного Фонду ім. І. Франка. Виховання дітей дошкільного віку та учнів початкових класів відбувалося на прикладі казок, опублікованих у журналах «Веселка» (виходить з 1954 р.), «Наше життя» (щомісячно друкується з 1944 р.), а також оригінальних творів, авторами яких є О. Мак, К. Перелісна, В. Вовк, Ганна Черінь, Д. Ходимчук, І. Бондарчук, Лідія Далека та ін.

Науковцями доведено (Ковальов (1971), Матвеева (2006), Райський (1986), Рубінштейн (1989), Русова (1925), що в системі виховання молодшого школяра особливу увагу слід звертати на розвиток особистості в міру розумового дозрівання дитини. Виховання молоді в еміграційному середовищі починалося з дошкілля у Світличках. Дітей виховували на українських дитячих забавах, співах, малюванні, фізичних вправах. Виховна ділянка є багатогранною сферою, де збереження української ідентичності знаходить ідеальну співдію всіх педагогічних концепцій. У творенні українського виховного простору для молоді педагоги намагались наповнювати його глибоким змістом. Найперше, учні

початкових класів при іграх, розвагах краще усвідомлюють своє рідне. Засобами художнього слова (декламування віршів, цитат із прозових чи драматичних творів) школярі поповнюють знання про Україну, свій народ, його минуле, культуру, а отже, не потрапляють під термін «комплекс меншевартости». Важливе місце посідає питання розвитку моральних якостей, складових поведінки, особливо, коли дитина у початковій школі вперше пізнає суть моральних принципів, навчається давати оцінку (добре-нечемно-ввічливо-непристоїно тощо) своїм знанням і діям, а також вчинкам друзів та рідних, котрі її (дитину) оточують.

Учителі української мови і літератури удосконалювали кваліфікацію на літніх курсах, що їх проводить Шкільна Рада. Наводимо, для прикладу, відгук на такі курси: «Насправді це вже багаторічна традиція. Однак для мене все це було вперше. Я і досі під впливом того національного духу, того патріотизму та педагогічного надхнення, яке ми наче із повітрям увібрали на Союзівці. Лекції з української літератури, які із нами проводив професор Євген Федоренко, проходили в режимі он-лайн. Вражає те, що пан Євген завжди підходить до літератури не тільки як до навчального предмету, а як до однієї з форм духовної культури, пріоритетним завданням якої є виховувати, формувати нове покоління свідомих людей, достойних громадян нашого суспільства» (Пономарьова Н. & Мессерлі А., Хмурковська, 2017). Під час літніх педагогічних навчань було обговорено й заслухано доповіді про творчість літераторів В. Сосюри, В. Стуса, Д. Павличка, І. Багряного, В. Шкляра, Ю. Шевельова, О. Забужко, Е. Андіївської та інших, їхній внесок у виховання національної свідомості школярів засобами художнього слова.

Культуру мовлення виховував у підростаючого покоління І. Огієнко, який 1958 р. надрукував книгу мовних нарисів-повчань «Як писати й говорити політературному» (Митрополит, 1958). У ній науковець-філолог виклав пам'ятку граматики, милозвучності з точки зору фоностилістики, чистоти, багатства українського мовлення. Уже самі назви параграфів несуть у собі дидактичний зміст: «Пишучи неясно, шкодимо розвитку своєї культури», «Десять заповідей

простого писання», «Не вживаймо в своїм писанні разючих варваризмів», «Не вживаймо чужої фразеології», «Оминаймо віддієслівні іменники», «Не будуймо надто складних речень». Поради видатного мовознавця і нині служать добрим прикладом для українців не лише закордоння, а й України, адже Огієнко, перебуваючи в далекій Канаді, не переставав обстоювати принципи мовної грамотності, виховувати високу культуру носіїв української мови. Мовну грамотність, мовне виховання Огієнко (Митрополит, 1958). поширював серед емігрантів постійно, про що свідчать його фундаментальні праці, видані у Вінніпезі «Наша літературна мова» (1958, друга частина – 1969). Відтиснена приписка автора, набрана великим шрифтом, «Передрук дозволяється всім» (с. 3) свідчить про те, що мовознавець у такий спосіб прагнув донести свою філологічну думку до якнайширшої читацької аудиторії задля практичного застосування його багаторічних досліджень у боротьбі проти асиміляційних тенденцій в еміграційному середовищі.

Кожному школяреві відомі мовні заповіді та правила читання від І. Огієнка. Правила уособлюють й виховні параметри, зокрема, як кожен учень повинен виховувати в собі любов до книги, посидючість, терпеливість, інтелектуальну зосередженість, бо «читання – це праця, корисна та приємна», читання є «ознакою висококультурної людини» (Мовні заповіді, 2016). Науковець радить:

1. Читання навчає нас уму-розуму, замінюючи нам життєвий досвід, крім цього воно завжди дає нам високу естетичну насолоду. Тому, читаючи книги, ніколи не поспішайте. Нехай навчання буде серйозніше, а насолода глибша.

2. Передчасно не намагайтеся дізнатись про розв'язку книги: від цього увага слабне, інтерес до книги зникає. Бо обідати не починають з десерту.

3. Зміст книги – священна власність того, хто її написав, дуже часто письменник створює книгу з великими зусиллями. Тому завжди знайте та твердо пам'ятайте ім'я автора, який написав книгу.

4. Читання – це праця, корисна та приємна. До всякої ж праці звичка набувається лише постійними вправами. Тому читайте завжди і всюди, де тільки

є для цього можливість, – тоді читання стане вашою звичкою, а вона є ознакою висококультурної людини.

5. При читанні жодне слово, жодне речення не повинні залишатись незрозумілими. Тому завжди звертайтеся до словника чи до вчителя за поясненням всього, чого не розумієте.

6. Читати лежачи дуже шкідливо для очей, та й увага при такому читанні завжди слабне.

7. Книга є найвищим скарбом культурного життя людини, тому бережіть її свято і не доторкайтесь до неї брудними руками» (Мовні заповіді, 2016).

Пам'ятаючи мовні заповіді Огієнка, вчителька Надія Сенік (1918–2015) із м. Сиракузи (США), колишня випускниця Ніжинського педагогічного інституту, постійно дбала про виховання мовної грамотності, моральних чеснот серед емігрантів. З цією проблемою вона навіть виступила на з'їзді Спільки українців Америки, що відбувся в м. Рочестер у травні 1982 р. Свої висновки Сенік (1983) підкріпила цитатою урядовця з Міністерства освіти США такою квінтесенцією: «Давня істина – родина, хата – це перший університет кожної дитини. Мама, бабуся закладає в свідомості дитини перші високі моральні чесноти, формує її свідомість, навчає її молитви. А якщо нема української мови, нема української родини. Ми вже згаяли багато часу, ми втратили багато цінних одиниць-індивідуальностей, то давайте ж візьмемося за себе, уважаймо, як ми самі говоримо, щоб у нас не було таких виразів, як: винести гарбіч на стріту, випити кап оф кофі, попінтувати руми, муфуватися й інші. Ми повинні також оминати так звані кальки, тобто дослівні переклади американських виразів, як от: Я покличу вас назад, замість: я подзвоню вам пізніше; я не думаю, що це так, замість: я думаю, що це не так; він перемінів думку, замість: він передумав; радіо не працює, замість: радіо нечинне, радіо зіпсуте і інші. Піднесімо самі себе. Плекаймо свою мову! Слідкуймо за її чистотою!» (с. 3).

Учителька української мови Н. Сенік (1983) підкріплює свій виступ думкою Б. Гардена, який свого часу був членом уряду шкільництва у Вашингтоні, такою квінтесенцією: «Оцінюючи знання чужих мов, як національно-державне

багатство, намагання поодиноких етнічних груп плекати свої мови, повинно бути сильно заохочуване, підтримуване, де лише можна в публічних школах» (с. 3). Виступаючи перед студентами УВУ, професор В. Вовк (2012) із перспективи пережитого на чужині, виховує молодь такою настановою: «Час майне, мов спалах блискавиці (...). Не думайте здобувати життєві блискітки. Вони короткотривалі й не приносять щастя. Всі матеріальні здобутки, але також – почесті, премії, відзначення – можуть бути приємні, але вони – не істинні. Істинне те, що залишимо для світу, те, що хочемо дати Україні, адже для неї ми народилися українцями». Ущасливлені студенти від зустрічі з В. Вовк, на якій була присутньою ректор Українського вільного університету (м. Мюнхен) Ярослава Мельник, спільно виконали студентську пісню «*Gaudeamus igitur*» (с. 7). Повчання В. Вовк, адресовано учнівській молоді, сповнено глибиною думки, життєвою мудрістю. Художнє слово тісно пов'язано із життям, світом природи, внутрішнім світом людини. Кожен письменник – майстер творення образного, метафоричного світу, силою неповторності, поетичної уяви, окремі твори переживають епохи («Енеїда», «Наталка Полтавка» І. Котляревського, неперевершені поезії Тараса Шевченка, Лесі Українки, І. Франка, Л. Костенко, В. Симоненка, Д. Павличка, В. Стуса). Ясно, що кращі твори, уведені до програми шкіл українознавства, пробуджують світлі, добрі, патріотичні почуття, сповнені глибоким змістом, несуть морально-виховний та естетичний потенціал. Доведено, що справжнє мистецтво ніколи не старіє, якщо його образи продукують високі ідеали, гуманні цінності, життєву правду і красу.

У країнах Заходу для виховання українських школярів окремим виданням надруковано книги, серед яких «Батьки і діти» А. Горохович (1990). Авторка, учителька української мови і літератури, надрукувала посібник 1965 р., згодом, доповнивши новим матеріалом, поновивши зміст, 1990 р. видала у світ оновлений посібник. У ньому авторка розповідає про виховне значення філософського терміну «щастя» і як його можна досягти, про систему родинного виховання і провідну роль батьків у вихованні дитини. Окремий розділ присвячено національному вихованню особистості засобами художнього слова,

системного навчання української мови. Значну роль у вихованні школярів приділили увагу упорядники збірника-антології «Українські діти – наше майбутнє» (1970) за редакцією Я. Чумака. Антологію упорядковано за тематикою «Діти та молодь в українській літературі» з метою привернути увагу української родини щодо її давньої виховної ролі. У книжці підкреслено вагу друкованого художнього слова у вихованні дітей, зокрема, йдеться про виховну роль казки, важливість дошкільного виховання, релігійного виховання дитини. У збірнику окремий розділ – власне вантологія літературних творів про дітей.

Книги виховного спрямування розкривають гуманні цінності, людську доброту, щирість, милосердя, взаємодопомогу, почуття обов'язку, турботу про близьких, що споконвіку є пріоритетом українського народу. Оскільки найперші почуття доброти прищеплюються з дошкільного віку, тому неослабна увага приділяється родинному вихованню дитини. А далі вихователь дитячого садочка, учителі в школі українознавства стежать, щоб навчально-виховний матеріал був пронизаний гуманністю, моральністю і духовним наповненням. Цьому сприяє художня література, яку за програмою «Рідної школи» сповнено в читанках, навчальних підручниках, посібниках, хрестоматії.

Зі шкільних підручників не сходить високе одухотворене слово Тараса Шевченка, яке є напрочуд прекрасним, передає мову наших предків XIX століття, а найголовніше – сповнене виховною силою власне українського антеїзму, національного колориту. Без творів Т. Шевченка, як і творів І. Франка, Лесі Українки не обходиться жодна читанка, призначена для українського школяра діаспори, бо в них пульсує національна енергетика слова, віра в людину. Наприклад, морально-естетичний ідеал людини для Т. Шевченка спроектований на милосердя, на допомогу бідним і стражденним людям, а відтак естетично-виховна функція скеровувала його художню думку до основного принципу формування у читача високих духовних і моральних цінностей, його світобачення. Словом, естетично-виховний потенціал художнього слова Т. Шевченка – в його творчій спадщині.

Під час аналізу навчально-методичної літератури, впадає у вічі той факт,

що вчителі-словесники шкіл українознавства західної діаспори приділяли увагу нестандартним урокам читання й у позаурочний час, зокрема в літніх дитячих таборах – це урок-ранок, урок – конкурс на кращого декламатора твору про Україну, інтегрований урок читання та історії України, урок кмітливих, урок – брейн-ринг за творчістю Т. Шевченка, урок – родинне свято Матері тощо.

Художнє слово сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, підготовки її до свідомої та активної трудової діяльності, а отже, виховання тісно взаємодіє з життям. Занурюючись у систему художнього світу, учень навчається із життя головних позитивних персонажів, як необхідно жити в суспільстві і принести йому найбільшу користь. Без сумніву, підручники і посібники з української літератури в діаспорі створюють основу для вивчення дітьми поведінки свідомості, а остання, як відомо, залежить від побудови світу у собі, що його називаємо світоглядом. Художня книга, мистецький твір якраз чітко виражає визначальну єдність свідомості та поведінки у вихованні. Адже свідомість у дії є центром поведінки особистості.

В цілому особливості організації навчально-виховного процесу детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення.

### **3.3. Окреслення можливостей використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України**

Українська словесність проявляє силу народного духу, художнє слово, рідна мова окрилює наших співвітчизників за кордоном, єднає з Україною, яка дає розкрилля в освітньому просторі для розвитку інших мов і намагається, щоб в тих державах, в яких мешкають українці також толерантно ставились до вивчення учнями, студентами української мови та літератури, зокрема: «Держава сприяє створенню та функціонуванню за кордоном закладів освіти, у яких навчання здійснюється українською мовою або вивчається українська мова», –



йдеться у статті 7 Закону України «Про освіту» (2017). Окремі держави з колишніх країн соціалістичного табору (Румунія, Угорщина) неправильно зрозуміли вищеозначену статтю, відповідно до якої вільний вибір мови навчання є правом громадян України й реалізується в рамках Закону, за умови обов'язкового вивчення державної мови. Громадянам України національних меншин надається право отримати освіту державною мовою і регіональними мовами або мовами меншин. Тому у жовтні 2017 р. мовне питання обговорили Міністр освіти і науки України Лілія Гріневич та Міністр людських ресурсів Угорщини Золтан Балог. Обидві сторони зауважили, що діалог був конструктивний. Україна, угорська громада в Україні та Угорщина спільно працюватимуть над тим, щоб стаття 7 Закону «Про освіту» відповідала всім міжнародно-правовим нормам. Імплементация статті буде закріплена в інших нормативних актах. Угорський урядовець зауважив, що розуміє позицію України про володіння усіма громадянами України державною мовою. Урядовці констатували, що розбіжностей у педагогічному аспекті немає, є питання лише в юридичній площині (Закон України «Про освіту», 2017).

З огляду на ключову реформу Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа», творче використання ідей педагогів західної діаспори в навчальних закладах сучасної України є актуальним і стоїть на часі. Зокрема, «Нова українська школа» передбачає:

- 1) розробку матеріалів для вивчення української мови за кордоном;
- 2) розроблено стандарт вивчення української мови як іноземної;
- 3) держава гарантує і забезпечує відрядження вчителям, які проводитимуть іспити та ДПА для українських дітей за кордоном.

Слід зазначити, що інноваційні освітні програми і проекти давно працюють в країнах Заходу. Вищі навчальні заклади, громадські організації інших держав сприяли тому, аби українські студенти, магістранти, аспіранти змогли пройти навчання за спеціальними грантами. Так, у 1990 р. Освітня громадська організація – Akademie Schloss Solitude – субсидується штатом Баден-Вюртемберг (Штутгарт, Німеччина) – відкрила двері молодим іноземним

учасникам навчання з гуманітарних дисциплін, в тому числі й літераторам (есе, критика, поезія, проза, переклад). Програма розрахована на креативну молодь, яка здатна створювати інновації. Програма діє від 3-х до 12 місяців. Учасникам програми надається стипендія розміром 1150 євро на місяць і допомога на одноразові транспортні витрати (Фонд для отримання стипендій, 2018). Як бачимо, інтернаціоналізація цього громадського інституту очевидна і плюс міждисциплінарність у роботі, яка є результатом наукового та педагогічного обміну досвідом.

Всесвітня програма стипендій імені Моріса Грінберга щороку відбирає 16 досвічених лідерів (mid-career leaders) з усього світу на чотиримісячну трансформаційну програму в Єльському приватному дослідному університеті (США). Вищеозначена стипендія мультисдисциплінарна, тож за нею навчаються і філологи. На зразок Штутгартської школи, із 1990 р. запрацювала Міжнародна школа україністики Національної академії наук України як науковий центр для дослідження та розгортання співпраці в галузі україністики. Означена школа призначена для широкого кола молодих науковців, аспірантів і студентів західної діаспори. До складу вченої ради школи входять «провідні фахівці НАН України та Київського національного університету імені Тараса Шевченка. «Основними формами навчання є короткострокові інтенсивні курси, спрямовані на удосконалення рівня володіння українською мовою та ознайомлення з широким спектром україністичних студій» (Міжнародна школа україністики, 2018).

Традиційною формою кількатижневих програм навчання в школі стали літні сесії у липні-серпні на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які щорічно відвідують до 50-ти слухачів з країн Європи й Америки. Школа надає консультативну допомогу науковцям, студентам і викладачам із різних аспектів українознавчих студій. Аспіранти та молоді дослідники можуть проходити на її базі наукове стажування в галузі україністики: дослідницька робота в архівах та бібліотеках Києва, наукові консультації з провідними фахівцями НАН України та Київського національного

університету імені Тараса Шевченка. «Провідне місце в роботі школи посідає наукова та видавнича діяльність. До кола наукових досліджень належать як традиційні галузі україністики – мова, література, культура, історія, компаративістика, методика навчання української мови як іноземної. Школа послідовно готує навчально-методичні видання з української мови для носіїв різних мов: посібники, книги для читання, довідники, програми» (Міжнародна школа україністики, 2018). Наприклад, в Україні працюють міжнародні літні школи «на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Сумського державного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Міжнародна школа україністики з часу проголошення незалежності України спрямовує свою діяльність на поширення української мови за межами України серед громад діаспори та представників зарубіжних країн, які зацікавлені засвоїти державну мову України. Мовознавчі, історико-наукові, літературні студії органічно поєднуються з ознайомленням зі столицею України, найцікавішими історико-культурними пам'ятками, життям українців. Короткострокові інтенсивні курси Міжнародної школи україністики НАНУ спрямовано на підвищення рівня володіння українською мовою та ознайомлення з широким спектром українознавчих студій» (Інформація про літні школи, 2018).

Очолює Міжнародну школу україністики (МШУ) відомий педагог Р. Радишевський. Щороку Школа забезпечує проведення літніх сесій, учасниками яких є представники зарубіжжя, котрі виявили бажання вивчити українську мову і літературу. Задля цієї мети Р. Радишевський проредагував і видав чимало збірників, посібників науково-дидактичних хрестоматій. Після завершення школи, виконання навчальних програм (крім академічного компоненту, Школа носить практичний характер) учасники проекту складають екзамен на отримання відповідного сертифіката.

Як зазначено в «Програмі розвитку кафедри полоністики Інституту

філології Київського національного університету ім. Т. Шевченка на 2017-2022 рр.», завідувачем якої є Р. Радишевський, що навчання в МШУ завершується екскурсією в Карпати. «Деякі випускники Школи і надалі пов'язують своє життя з Україною. Так, учасник Школи у 2003 році норвежець Мартін Паульсен після навчання вирішив працювати у Посольстві Норвегії в Україні. Учасниця Школи 2005 року, філолог Андрея Чалупа (США) по закінченню Школи прожила в Україні ще півроку і зараз займається перекладом на англійську мову мемуарів її дідуся, який народився в Україні. Спонсорами Школи виступали Товариство допомоги Україні в Каліфорнії (США) та канадський меценат Джеймс Темерті» (Програма розвитку кафедри, 2017), який є головою Наглядової ради Конгресу українців Канади, президентом канадської енергетичної компанії «Northland Power» (м. Торонто).

Почесний доктор літератури Альбертського університету (Канада) Омелян Прицак 1990 р. переїхав в Україну. Саме він 1964 р. був ініціатором створення українознавчого центру у Гарвардському університеті, а коли ідея стала реальністю, то спершу був викладачем, а упродовж 1973 – 1989 рр. – директором Українського наукового інституту Гарвардського університету. Його одного із перших обрано іноземним академіком Академії наук України (1990). Такого високого звання удостоїлися також педагоги-філологи Г. Костюк, Ю. Шевельов, І. Шевченко, Л. Рудницький (США), Д. Струк (Канада), М. Неврлий, М. Мушинка (Словаччина).

Український педагог-мовознавець Ігор Шевченко (1922 – 2009), навчався в Карловому університеті у Празі та Лювенському Католицькому університеті. Педагог ще в 1946 р. упорядкував «Англо-український словник з вимовою», від 1949 року – дослідник і викладач Каліфорнійського, Мічиганського, Колумбійського університетів (професор з 1962 р.). Водночас був гостьовим професором в іноземних наукових університетах світового рівня (Мюнхен, Оксфорд, Барі, Париж), що засвідчує його міжнародне визнання як висококваліфікованого спеціаліста в галузі філології. У Гарварді (США) з 1973 р. був заступником директора Українського наукового інституту, редактором-

засновником англомовного журналу «Гарвардські українознавчі студії». Свою велику приватну бібліотеку професор І. Шевченко передав Українському католицькому університетові (Львів). У цьому освітньому закладі від 2011 р. щорічно проводяться Меморіальні лекції Ігоря Шевченка, які виголосили українські й західноєвропейські науковці, серед них Петер Шрайнер (Німеччина), Віра фон Фалькенгаузен (Італія), Вернер Зайбт (Австрія), Олексій Толочко (Україна).

Чимало серед тих, хто поповнив четверту хвилю еміграції, є випускниками ЗВО України. Так, уродженка села Білобожниці Чортківського району Тернопільської області, директор Школи українознавства із м. Детройт Ольга Новачинська, працює у США з 1994 р. Вона, як зауважує Мацько (2015), тримавши освіту в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, виїхала до США, де викладає українську мову і літературу, починаючи з першого класу початкової школи (читання, письмо) (с. 11). При Детройтській школі українознавства діє ще й суботня українська школа, у ній вчать діти, які відвідують державні американські школи. Школою в Детройті опікуються батьки та громада греко-католицької церкви.

Сергій Єсельчик, випускник (1989 р.) Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, виїхав до Канади. 1995 року поступив в аспірантуру Альбертського університету (м. Едмонтон). Нині педагог є головою Асоціації українців Канади. Його дружина, Ольга Пресіч, закінчила філологічний факультет Державного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Понад двадцять років працює викладачем української мови в університеті Вікторії (Канада), є автором науково-педагогічних розвідок, надрукувала «Хрестоматію з історії української літератури в Канаді» (Пресіч, 2018).

Слушною є думка Мацька (2015), який зауважує: «Досвід педагогів діаспорного шкільництва щодо виховання в дітей патріотизму, почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством, формування національно орієнтованих особистостей з моральними чеснотами, громадянською зрілістю,

збереження мови і традицій рідного народу, гідний використання в системі освіти України, а також поза межами її історичної території в середовищі української еміграції» (с. 10). Обмін досвідом роботи педагогів проводиться й на рівні діяльності органів місцевого самоврядування. Так, за сприяння Фондації ФЕРСО (Лодзинське воєводство Республіки Польща) 18-24 березня 2018 р. делегація у складі 27 освітян Вінницької області (представники кожного району) знайомила з роботою польських шкіл у невеликих муніципальних утвореннях та округах Лодзинського воєводства. Українські вчителі переймали досвід використання методів комунікативного спілкування у формі дискусій та активізації роботи учнів, а також вивчили питання, пов'язані зі створенням громадянського суспільства. Українські педагоги ознайомилися з функціонуванням середньої школи в польській системі освіти, приватних та спортивних шкіл, як і, утім, із системою альтернативної освіти – проектом «Школа в дорозі». Для освітян з України польські експерти провели тренінги та майстер-класи, розповіли про специфіку навчальних методів їх проведення (Вчителі з Вінниччини, 2018).

Однак основне завдання полягало в тому, щоб пізнати себе через спілкування з польськими педагогами та українськими діаспорними педагогами в Польщі, вивчити їхній передовий метод роботи зі школярами, адекватно інтерпретувати отриману інформацію з тим, щоб у школах Вінниччини допомогти учням 9-11 класів організувати дебатні клуби у своїх школах – скласти статут, готувати і проводити дискусію й водночас реалізувати на практиці комунікативну функцію української мови. Мовознавець Ф. Бацевич (2004), автор підручника «Основи комунікативної лінгвістики», приділяє особливу увагу міжособистісному спілкуванню, враховуючи найновіші гіпотези, що сформувалися в межах когнітивної (пізнавальної) лінгвістики. Дослідник наголошує на тому, що комунікативна лінгвістика має широкий спектр застосування: «Комунікативна лінгвістика пов'язана з філософією, логікою, семіотикою, соціологією, комунікативістикою, інформатикою, кібернетикою, психологією, культурологією, етнологією, етнографією, риторикою,

когнітологією, теорією штучного інтелекту, а також з усіма розділами традиційного мовознавства та новітніми лінгвістичними напрямками» (с. 9-15).

Наукові досягнення літературо- та мовознавців-емігрантів впливали на зміст української філології. Так, «значний внесок у розвиток педагогіки та методики української літератури й розробки підручників із літератури здійснили вчені-методисти та вчителі-практики в країнах західного світу» (Підручники з літератури, 2017). Це праці з питань теорії і методики викладання літератури Богацького (2002), Кисілевської-Ткач (2009, 1983, 1994, 1992), Нитченка (1979, 1985), Юриняка (1955) та ін. Дослідниками доведено, що «широко використовувалися в західному світі читанки, підручники та хрестоматії для початкової і середньої школи» (З історії української освіти, 2018), зокрема Боднарчука (1974), Волиняка (1958), Дейко (1995, 1968, 1971, 1967), Козловського (1990), Копач (1993), Нитченка (1979), Овчаренко (1962), Радзикевича (1967) та ін.

Справу попередників продовжує молодше покоління. Так, дочка Костя Кисілевського, професор О. (Леся) Кисілевська-Ткач-Косик, філолог за освітою, відома як автор методичних посібників і підручників з української літератури (1983, 1994, 1992). Вона відзначалася своїми науковими дослідженнями, в яких розкрито проблемні питання в історії шкільництва, в методиці викладання української літератури, підвищення кваліфікації українських учителів-словесників у діаспорі та Україні. Свій досвід вона передавала педагогам України, зокрема упродовж 1994–2007 рр. працювала професором кафедри методики викладання мов і літератур Київського міського педагогічного університету імені Б. Грінченка. О. Кисілевська-Ткач є автором чотиритомного посібника «Українська література у вищих класах середньої школи: Посібник для вчителя» (м. Мюнхен; Нью-Йорк, 1992-2000).

Обмін досвідом відбувається на державному, науково-педагогічному рівнях, між громадськими науково-педагогічними організаціями під час проведення міжнародних наукових конференцій, симпозіумів. Як зазначає О. Горгота (2005), «в київському міському Будинку вчителя відбулася науково-

практична конференція «Українці: світова нація перед викликами XXI століття». Її організатори – Українська Всесвітня Координаційна Рада, Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України та Інститут українознавства МОН України. У рамках конференції проходило пленарне засідання, проводилась робота секцій «Український етнос у просторі й часі» та «Закордонне українство». Головним питанням конференції було формування адекватної громадсько-політичної структури, яка б відповідала не лише за координування українських організацій за кордоном, а й за їх підтримку з боку українського уряду» (с. 3).

У ракурсі досліджуваної проблеми на особливу увагу заслуговує Національний університет «Львівська політехніка», на базі якого 8-10 березня 2006 р. відбулася Перша міжнародна наукова конференція. У її роботі брали участь 245 учасників з понад 20 країн світу, зокрема Австралії, США, Канади, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччини, Угорщини, Чехії, Франції. Означений ЗВО тісно співпрацював із Методичним кабінетом Шкільної ради Конгресу українців Канади. Результатом такої педагогічної співдружності стала поява підручника з української мови як іноземної «Крок–1» та «Крок–2». Отже, «така співпраця є надзвичайно цінною як для вчителів української мови в англomовному світі, так і викладачів української мови для англофонів в Україні» (Гавдида, 2016).

Аналіз творчого використання ідей педагогів західної діаспори в діяльності освітніх закладів сучасної України переконує в тому, що в період існування Української РСР співробітництво в освітній галузі практикувалось лише на державному рівні, коли один український університет обмінювався досвідом роботи з університетом закордонним. Нині ситуація в освітній галузі щодо обміну педагогічним досвідом змінилася кардинально. Наприклад, якщо в липні 1977 р. офіційна міжнародна співпраця Чернівецького державного університету розпочалася з підписання «угоди про наукове співробітництво із Саскачеванським університетом (м. Саскатун, Канада), то сьогодні угоди про співпрацю укладено із польськими, німецькими, литовськими, італійськими,



французькими вищими закладами освіти» (Відділ, 2018).

Конкретні приклади переконують в тому, що з часу набуття Україною суверенітету (1991) посилились тісні зв'язки не лише зі співвітчизниками-педагогами західної діаспори, а й науковими інституціями, кафедрами української мови державних та приватних освітніх установ. Чимало викладачів українських ЗВО проходять стажування за кордоном, проводять спільні міжнародні наукові конференції, здійснюють наукові проекти. Взаємообмін педагогічним досвідом здійснюється через державні та громадські проекти, про що свідчить, скажімо, задекларований нами вище досвід вінницьких педагогів та Міжнародної школи україністики Національної академії наук України.

Зазначимо, що наприкінці 80-х та початку 90-х років ХХ століття зродився такий феномен в Україні як четверта хвиля еміграції. Сучасні асиміляційні процеси порушили й нову проблему рідномовної освіти для представників українських діаспорних громад, бо, як слушно зазначає Романюк (2015), «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 пристосуватися до навколишніх змін» (с. 456).

Чимало зарубіжних українців навчались у Міжнародній (літній) школі україністики й залишалися на довший час в нашій країні, про що свідчить лист до Мацька (2018) американця українського походження, професора державного університету Морхед (шт. Кентуккі, США) Адріана Мандзія, в якому педагог зазначає: «Я народився 21 квітня 1966 року. Перший раз побував в Україні 1988 р. разом з українськими пластунами з Канади та Франції. В 1989-му, як аспірант, брав участь в археологічних розкопках в Бернашівці (Вінницька область, розкопки під керівництвом Іона Винокура). В 1990-му навчався в Києві, в Міжнародній літній школі україністики. Восени 1990 р. створив Кам'янець-Подільську Фундацію та до 2000 року виконував обов'язки директора» (с. 361).

Упродовж досліджуваного періоду педагогами накопичено значний досвід організаційної діяльності навчання з української мови і літератури в шкільній освіті західної діаспори. Його ідеї, зміст заслуговують на узагальнення, творче використання в школах України. Поширенню ідей щодо організаційної діяльності навчання з української мови і літератури нині сприяє активна міжнародна співпраця України, її прагнення до євроінтеграції. У контексті реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» особливий акцент ставиться на опануванні української мови як державної і в шкільній освіті, і в ЗВО України. Тому орієнтація на вивчення, запозичення кращих зразків позитивного досвіду педагогів української діаспори є актуальною і стоїть на часі. В нашій державі приділяється неослабна увага забезпечення освітніх закладів кваліфікованими кадрами. Позитивним є той факт, що в Україні є зростаюча кількість студентів, бажаючих здобувати професію вчителя української мови і літератури. Відповідно ставляться вимоги щодо пропорційного зростання якості та ефективності навчальних та робочих програм професійної підготовки педагогічних кадрів, адже у формуванні національної свідомості школярів особлива роль належить учителям-словесникам.

Для підтвердження вище наведених міркувань, пропонуємо розроблений спецкурс «Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945 – 1995 рр.)». Оскільки Верховна Рада України 28 червня 1996 р. ухвалила Конституцію, в якій ст. 12 гарантовано задоволення національно-культурних і мовних потреб закордонного українця, тому ми хронологічні межі визначили за повним календарним роком. Спецкурс був апробований у навчальному процесі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Чернівецькому національному університеті ім. Юрія Федьковича, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. Під час практичного втілення доведено, що курс «Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945 – 1995 рр.)» разом з

іншими теоретичними та практичними дисциплінами забезпечує всебічну підготовку фахівця, здатного креативно мислити, використовувати напрацьований досвід попередників у процесі професійного самовдосконалення. Творче використання ідей педагогів західної діаспори в діяльності освітніх закладів сучасної України має практичне значення, а отже, заслуговує на ґрунтовне вивчення і використання в нинішніх умовах реформування освіти України, зважаючи на навчально-виховні виклики сучасності. Особливість спецкурсу полягає в тому, що він може бути проведений як для бакалаврів і магістрів, так і для слухачів обласних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Використана джерельна база дозволяє висвітлити проблему становлення і розвитку українського шкільництва за кордоном (див. табл. 3.1). Уточнено термінологічно-понятійний апарат дослідження, зокрема опису толерування українського шкільництва у підходах щодо вивчення предметів українознавства, українське еміграційне шкільництво, суботня школа, політика держави стосовно отримання нацменшинами освіти в поліетнічному середовищі. Спецкурс увиразнює історичний процес розвитку українського шкільництва за кордоном безпосередньо пов'язаний з історією української еміграції. Рівень отримання української освіти в діаспорі залежав від бажання трансформувати свої знання у творення власної держави, що було продемонстровано конкретними справами після здобуття Україною суверенітету.

Мета вивчення спецкурсу – ознайомити студентів, слухачів курсів із закономірностями навчання української мови і літератури у шкільній освіті другої половини ХХ століття.

Структура курсу передбачає 40 годин, із них: 12 год. – лекції; 10 год. – практичні заняття і 18 год. – індивідуальна робота студентів.

Формами навчання курсу є оглядові лекції, інформативні лекції, проблемні лекції, а також практичні заняття.

Теми практичних занять наближені до специфіки професійної діяльності.

Таблиця 3.1.

**Зміст та структура спеціального курсу  
«Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної  
діаспори (1945 – 1995 рр.)»**

Тема	Кількість годин відведених на:			
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
<b>Заліковий кретит 1. СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗА КОРДОНОМ (1945–1995 рр.)</b>				
<b>Змістовий модуль 1</b>				
Тема 1. Генеза українських навчальних закладів за кордоном.	2	2		3
Тема 2. Суспільно-політичні умови діяльності українських освітніх установ	2	-		3
<b>Усього</b>	<b>4</b>	<b>2</b>		<b>6</b>
<b>Заліковий кретит 2. НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ ОЗНАЧЕНОГО ПЕРІОДУ</b>				
<b>Змістовий модуль 2</b>				
Тема 3. Дидактичні основи і функції діаспорних рідномовних підручників	2	2		3
Тема 4. Дидактичний супровід навчання української мови в діаспорному шкільництві	2	2		3
<b>Усього</b>	<b>4</b>	<b>4</b>		<b>6</b>
<b>Заліковий кретит 3. СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ</b>				
<b>Змістовий модуль 3</b>				
Тема 5. Дидактичні компоненти в структурі підручників з української філології для шкільництва західної діаспори	2	2		3
Тема 6. Особливості методики навчання української літератури в західній діаспорі	2	2		3
<b>Усього</b>	<b>4</b>	<b>4</b>		<b>6</b>
<b>Разом</b>	<b>12</b>	<b>10</b>		<b>18</b>

Під час впровадження результатів нашого дослідження у навчально-виховний процес проводили тестування, які засвідчили розширення знань студентів з історії та теорії педагогіки, методики навчання української мови і літератури. Апробація результатів

дослідження засвідчила, що наукова робота є актуальною для розв'язання проблеми удосконалення освітнього процесу в сучасній освіті, підготовки фахівця до формування комунікативної компетентності як майбутніх учителів початкових класів, так і вчителів-словесників та забезпечення на інтерактивній основі діалогічної взаємодії учителя зі школярами.

### **Висновки до третього розділу**

У процесі дослідження з'ясовано, що педагоги реалізували принципи доступності викладу навчального матеріалу (підручники не завантажені рубрикаціями, заполітизованістю, зайвими авторами, художніми текстами, заідеологізованими ремарками, що відволікають увагу учня від засвоєння ним основного матеріалу), народності (закцентовано на формуванні в школярів національної свідомості, любові до України, її народу, шанобливого ставлення до національних традицій і звичаїв), гуманізації (формування в учнів високих моральних, етичних принципів, розвитку духовних сил, у підручниках є чимало текстів повчального, виховного значення, спрямованих на прищеплення дітям любові до ближнього, до природи, співчуття старшим людям), наступності (добір та розміщення текстових і дидактичних матеріалів за принципом дидактики, відповідно до якої знання, вміння й навички формуються в певній послідовності, кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, спирається на нього й готує учня до засвоєння нового матеріалу).

Центральне завдання, яке ставили перед собою педагоги – це практична реалізація означених принципів навчання. Організаційні засади і основоположна роль учителя полягали в креативному підході подачі навчального предмета задля активізації діяльності самих учнів у засвоєнні ними нових знань, умінь, навичок. Учителі-словесники організовували урок таким чином, щоб привити учням любов до читання художніх текстів, засвоєння знань з української літератури, особистісного сприймання школярем слова в художньому контексті через

почуттєві порухи душі, що супроводжують читання. Освоєння художнього світу, аксіологічних параметрів потребує співучасті вчителя й учня, в результаті чого набуває актуальності збагачення дитячого досвіду, активізується творча уява, духовна свідомість школяра.

Учителі-словесники усвідомлювали дидактичний потенціал виховання засобами художньої літератури, який передбачає спостереження за дитиною, уміння ним вловлювати порухи її душі й відмічати, чи вдалося активізувати духовні сили, які змогли б посприяти кращому сприйманню письменницького твору. Із повноцінного викладу уроку української літератури, уроку читання в матриці усвідомленого сприйняття тексту формується потреба стійкого інтересу дитини до мистецтва слова.

Дидактичні компоненти в структурі підручників з української філології для шкільництва західної діаспори передовсім містять елементи виховання учнів засобами художнього слова, увиразнюють морально-етичне виховання, християнські морально-духовні цінності. Майстерно змодельований художній текст впливає на почуття, естетичні переживання, які включають здатність стимулювати духовність і високі вчинки, протистояти культивуванню песимістичних поглядів, негативних смаків, вироблення непримиренності до підлості і жорстокості, а головне – в полікультурному середовищі прищеплює любов до рідної мови, до прабатьківщини предків й у такий спосіб сповільнює процес асиміляції.

Учителі української мови і літератури усвідомлювали специфіку навчання школярів в білінгвальному середовищі, враховували тогочасні інтеграційні концепти освіти, тому при доборі форм і методів навчання зважали на здібності, інтереси та рівень підготовки учнів.

У процесі аналізу заявленої проблеми доведено, що школи українознавства фінансово підтримувалися за рахунок батьків, а навчання учнів у двомовних школах відбувалось за державні кошти. Діти в них обов'язково вивчали рідну мову і літературу не менше чотирьох років, удосконалювали знання під час літніх канікул у молодіжних таборах, пластових організаціях, чимало з них після

закінчення школи вступали до коледжів, вищих навчальних закладів на відділи славістичних студій в університетах.

Виявлено, що творче використання ідей педагогів західної діаспори реалізується в освітніх закладах сучасної України шляхом викладання дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Дидактика», «Історія української освіти», «Методика викладання української мови», «Методика викладання української літератури». Використання ідей педагогів західної діаспори лягло в основу авторської розробки спецкурсу «Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945 – 1995 рр.)», який покликаний забезпечити всебічну підготовку фахівця, здатного креативно мислити, використовувати напрацьований досвід попередників у процесі професійного самовдосконалення. Особливість спецкурсу полягає в тому, що він може бути проведений як для бакалаврів і магістрів, так і для слухачів обласних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

З'ясовано, що українська словесність проявляє силу народного духу, художнє слово, рідна мова окрилює наших співвітчизників за кордоном, єднає з Україною, яка дає розкрилля в освітньому просторі для розвитку інших мов і намагається, щоб в тих державах, в яких мешкають українці також толерантно ставились до вивчення у шкільній освіті української мови та літератури. Взаємообмін педагогічним досвідом здійснюється через державні та громадські проекти, про що свідчить, скажімо, задекларований нами вище досвід вінницьких педагогів та Міжнародної школи україністики Національної академії наук України.

Зміст розділу висвітлено у публікаціях автора (Рибак 2015 а; 2015 с; 2017 а; 2017 с; 2017 d; 2017 е).

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення і розкриття особливостей організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори у період 1945-1996 рр. Результати виконаного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Організація навчання з української мови та літератури у шкільній освіті західної діаспори досліджуваного періоду – це багатофункціональний процес, що реалізується в умовах середовища країни проживання української діаспори, спрямований на освоєння знань, формування і розвиток умінь і навичок учнів. Особливостями цього процесу є навчання дітей української мови і літератури в полілінгвальному середовищі; орієнтація на національну ідею; комплексне поєднання потенціалу навчання і виховання; наявність різних типів шкіл: українські католицькі школи, суботні школи українознавства, недільні школи українознавства; відповідність національно-культурним потребам, християнським звичаям і традиціям українського народу; виховання толерантного ставлення до культури інших народів країни проживання; відсутність навчально-методичного забезпечення та активне підручникотворення учителів-практиків.

Принципи історизму, об'єктивності, системності, поліфакторності, покладені в основу дослідження, уможливили виконання аналізу історіографії проблеми дослідження, яка охоплює широку джерельну базу шкільництва української діаспори. Її класифіковано за проблемною ознакою: праці загального змісту, що висвітлюють причини еміграції, соціальні, економічні, освітні, культурні аспекти життєдіяльності української діаспори; наукова та освітня література, в якій відображено специфіку функціонування українських освітніх та наукових установ за кордоном; історичні джерела, що досліджують історію еміграційного шкільництва; філологічні напрацювання представників української діаспори, відображені у навчальній та методичній літературі.



З'ясовано, що освітня та наукова діяльність української діаспори мала важливе значення для розвитку полікультурного суспільства країн Заходу, розвитку мовної політики як засобу регулювання етнонаціонального розвою, реалізації концепції толерантної міжетнічної взаємодії, пом'якшуючим фактором можливого конфліктогенного стану. Доведено, що в кожній державі, де проживали українці, політика щодо мовної освіти національних меншин мала свої особливості: більш комфортно, на демократичних засадах розвивалося українське шкільництво в Австралії, Канаді та США, відкривалися школи різних типів, двомовні школи, працювали українські видавництва, друкувались шкільна література і рідномовні періодичні педагогічні видання.

2. Схарактеризовано навчальну діяльність з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори в означений історичний період, в основу якої покладено принципи гуманізації та гуманітаризації навчання, відкритості та динамічності взаємодії з навколишнім світом; співтворчості учителя й учня; розвивального характеру навчання, науковості, системності, послідовності, наступності, доступності, народності.

Доведено, що українська мова, як мова навчання, є важливою складовою загального змісту шкільної освіти і спрямована на формування функціональної грамотності учнів. У діаспорному полілінгвальному середовищі усне і писемне мовлення є не лише навчальним умінням, а й основним засобом опанування інших дисциплін в школі українознавства.

Виконано аналіз методики навчання української мови і літератури, що синтезувала вивчення української літератури і засвоєння мовно-граматичного матеріалу. Навчання розпочиналося в українських дошкільних закладах освіти з вивчення літер. У початковій школі учнів навчали читати і писати, формували й удосконалювали уміння і навички мовленнєвої діяльності, формували мотивацію до вивчення української мови, приділяли увагу поступовому розвитку й адаптації до життя в соціумі.

Виявлено, що організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945–1996 рр.) є складною

динамічною системою, компонентами якої є специфіка організації освітнього процесу; навчального простору; позашкільної комунікації в чужомовному просторі (родина, друзі, позашкільні навчальні заклади – літні табори відпочинку, гуртки молодіжної організації «Пласт», драматичні, мистецькі гуртки тощо); комунікації на різних рівнях освітнього процесу; організації самостійної роботи (читання української художньої літератури, виконання вправ з української мови, ведення словника української мови).

З'ясовано, що організаційна діяльність навчання з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.) передбачала застосування різних її форм, що визначали формат співпраці учителя та учнів у часопросторовому вимірі. У шкільній освіті діаспори учителі надавали перевагу таким формам навчання як класно-урочна, індивідуальна, групова, самостійна робота, враховуючи особливості психічного й анатомо-фізіологічного розвитку дітей певного віку. Під час організації навчання вчителі української мови і літератури особливу увагу приділяли забезпеченню умов для розвитку в учнів позитивних емоцій, як передумови активної пізнавальної діяльності, а відтак спрямовували власну діяльність на досягнення дидактичної та виховної мети – формування всебічно розвиненої особистості учня.

Організація навчальної діяльності з української мови та літератури в освітніх закладах західної діаспори в досліджуваний період була зумовлена сукупністю змісту, форм, прийомів (методів) навчання школярів заради досягнення дидактичної мети, яка атрибутує педагогічно-методичну систему, спрямовану на формування в учнів мотивів, уявлень, понять, формування світогляду, норм поведінки, морально-етичних норм, переконань, розвиток здібностей, вольових та емоційних якостей тощо.

Навчальній діяльності з української мови та літератури в іншомовному середовищі характерна співпраця учителів, учнів та батьків, що формує навчальний простір, своєрідне інформаційно-комунікативне середовище (школа – позашкільні навчально-виховні заклади – українська родина).

Засади, покладені в основу організації навчання української мови та

літератури в українській діаспорі, охоплювали формування єдності змістових та мотиваційних компонентів навчання української мови; побудову навчального предмета з філології відповідно до навчального плану та методичних порад «Рідної школи»; інтеграцію специфічних особливостей рідної мови в полілінгвальному середовищі та інваріантних можливостей різних предметів у школі українознавства; комплексне поєднання репродуктивної й продуктивної природи навчальної діяльності; акцентацію на самостійності учнів у процесі навчання.

Для організації навчання української мови та літератури в українській діаспорі характерні особистісна спрямованість діяльності, забезпечення неординарної позитивної мотивації учнів (усвідомлення необхідності навчання), розвиток комунікативних і креативних здібностей учнів, розвиток прагнення учнів до успіху, вміння працювати в групі, в колективі. Завдяки такій організації освітнього процесу, учні у шкільній освіті діаспори отримували належне виховання засобами рідного слова, розвивали інтелект, отримували знання, після завершення школи українознавства вони продовжували навчання в коледжах та вищих освітніх закладах країни проживання, інших західних держав.

3. Виконано аналіз навчально-методичного забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори. Закцентовано на організаційних та дидактичних проблемах, особливостях діяльності вчителів-словесників, педагогів початкових класів шкіл українознавства в еміграційному освітньому просторі. Аналіз літературо- та мовознавчої, історико-педагогічної, філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчив, що підручники, навчальні та методичні посібники, читанки є цінним джерелом для визначення науково-педагогічних засад, педагогічних ідей, внеску педагогів у розвиток української філології та її застосування в освітніх установах західної діаспори.

Встановлено, що формування світоглядних та педагогічних ідей авторів навчальних посібників детерміновано певними чинниками: внутрішніми, що уможлилювали становлення світоглядної, професійної позиції авторів

(макросередовище – виховання в національно свідомих родинах, захоплення творчістю Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки); зовнішніми – вплив соціально-політичних, економічних, освітньо-культурних особливостей в Україні, що змусили педагогів емігрувати й реалізувати педагогічний досвід, знання в поліетнічному середовищі, навчаючи українських дітей рідної мови; поєднання системи багатокультурності, поліетнічності української філологічної освіти, педагогічної науки західної діаспори з концепцією гуманізму та глибокого патріотизму, свідченням чого є характеристика діаспорного підручникотворення та книговидання, захист магістерських та дисертаційних робіт; спілкування й співпраця з передовими педагогами Л. Білецьким, Г. Ващенком, М. Дейко, К. Кисілевським, С. Русовою, В. Луцівим, які суттєво вплинули на формування світорозуміння, світосприйняття, переконання, аксіологічні виміри та мотивацію до активної творчої діяльності освітян української діаспори в період 1945–1996 рр.

4. Окреслено можливості використання ідей педагогів західної діаспори в сучасній освіті України. У процесі дослідження виявлено, що організаційні засади проведення уроків з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори не втратили своєї актуальності і нині, в умовах реформування національної освіти в Україні. Їх доцільно використовувати як в початковій школі, так і при формуванні системи науково-методичного забезпечення середньої освіти як зразок удосконалення форм, методів навчання і виховання учнів. Творчі напрацювання педагогів діаспори можуть стати корисними вчителям-словесникам в Україні під час навчання іноземних студентів, які вивчають українську мову як другу іноземну.

Виконане дослідження не претендує на вичерпне вивчення усіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективами подальшого студіювання актуалізованих у дослідженні питань вважаємо висвітлення діяльності відомих освітян – представників української діаспори, програм підготовки майбутніх учителів української мови та літератури у закордонних закладах вищої освіти, специфіки організації навчання дітей українських емігрантів у білінгвальних школах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Амонашвили, Ш. А. (2005). *Истина школы*. Киев: СПД А. Богданова.
- Андрусів, С. М. (1993). Українська література ХХ ст. пошуки ідентичності. *Другий міжнародний конгрес українці: доповіді і повідомлення*. Львів, 180–184.
- Антонюк, Т. Д. (2017) *Навчальна книжка в українській діаспорі: історико-джерелознавчий аспект*. Взято з URL: <http://conference.nbu.gov.ua/report/view/i/>
- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. Київ: Академія.
- Березюк О. С. (2015). Формування етнокультурної компетентності особистості в системі професійного навчання. *Проблеми освіти: наук.-метод.зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 35, 37–44.
- Бигар, Г. П. (2006). *Українська педагогічна преса Канади і рідномовне шкільництво в діаспорі: навч. посіб. для студ. вузів*. С. З. Романюк, & І. С. Руснак, Чернівці: Митець.
- Білаш, Б. М. (1984). *Англійсько-Українське шкільництво в державній системі Манітоби*. Мюнхен: Український Вільний Університет.
- Білаш, О. В. & Бедрій Р. О. (2009). Навчання читання в Канаді: потреби західної діаспори в навчальних ресурсах та роль України. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць*, 4, 212–225.
- Білаш, О. (2007). Розробка навчальних ресурсів українською мовою для учнів 4–6 класів: труднощі та успіхи. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної:зб. наук. праць*, 2, 243-245
- Білецький, Л. Т. (1937). *Історія української літератури: курс лекцій. Подєбради*: Український технічно-господарський інститут позаочного навчання.
- Богацький, П. О. (2002). *Мала літературна енциклопедія*. П. Богацький (Ред). Сідней.
- Боднарук, І. Л. (1959). *Український буквар для наших найменших*. Прудентопіль.

Бразилія: оо. Василян.

- Боднарчук, І. В. (1974). *Збірник диктантів з української мови для шкіл і самонавчання*. Торонто: б.в.
- Бойко, Ю. Г. (1992). *Вибрані праці*. Київ: Медекол.
- Божович, Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование*. Москва: Просвещение.
- Божук, Л. В. (2010). Українознавча освіта за рубежом: до історіографії проблеми. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Історичні науки*, 15, 290-305.
- Божук, Л. В. (2009). *Шкільництво українського зарубіжжя: традиції та сучасний досвід*. (Дис. канд. іст. наук), Київ.
- Божук, Л. В. (2007). Перспективи розвитку освіти в українському зарубіжжі: державна політика та громадська ініціатива. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: українознавство*, 1, 43-48.
- Божук, Л. (2018). *Шкільництво закордонних українців як спосіб ширення українськості*. Взято з URL:<http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/22599/1/%D0%A8%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD.%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%20%D1%88%D0%B8%D1%80%20%D1%83%D0%BA%D1%80..pdf>
- Бублик, В. О. (1991). Українська діаспора в Німеччині. *Вісник міжнародної Асоціації українців*, 2, 60–66.
- Васильків, Х. Ф. (2018). *Українське шкільництво в США: історія, проблеми, перспективи та розвиток*. Взято з URL: [file:///C:/Users/%D0%A7%D0%B8%D0%BF/Downloads/Timvum\\_2014\\_9\\_36%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/%D0%A7%D0%B8%D0%BF/Downloads/Timvum_2014_9_36%20(4).pdf)
- Вашуленко, М. С. (2011). *Методика викладання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Літера ЛТД.
- Ващенко, Г. Г. (1995). *Виховання волі і характеру: Підручник для педагогів*.

Алексюк А.О. (Ред) та ін. Київ: Школяр.

- Винар, Л. Р. (1975) Михайло Ждан (1906-1975). *Український історик*, 34, 88–89.
- Вихрущ, В. О. (2015). Учбова діяльність студентів в умовах розвивального освітнього професійного середовища. *Якість університетської освіти: актуальні питання теорії та практики*. Вихрущ А. В. (Ред). Тернопіль: вид-во ТНПУ.
- Вихрущ, В. О. (2000; 2009). *Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)*: проблеми розвитку теорії. Вовк, Л. П. (Ред): В 2-х частинах. Частина I. Тернопіль: Підручники & посібники, 2000; Частина II. Тернопіль:ТАЙП, 2009.
- Вихрущ, В. О. (2017). Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті. *Педагогічний дискурс*, 22, 35-41.
- Вихрущ, В. О. (2008). *Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики*. Тернопіль: ТАЙП.
- Вихрущ, В. О. (2000). Філософські основи дидактики П. Д. Юркевича. *Наука і сучасність*, 2, ч. 1, 51– 60.
- Вихрущ, В. О. (2001). *Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX-початок XX століття)*. (Автореф. докт. пед. наук), Київ.
- Вдовенко, С. М. (2004). *Закордонне українство в національному державотворчому процесі*. (Монографія), Чернігів: ЧДТУ.
- Вівчарук, А. В, & Карпович, А. М. (1982). Наукові помічні серединки в 1 класі. *Життя і школа*, 1 (243), 38-39.
- Відділ міжнародних зв'язків – Чернівецький національний університет*. (2018). Взято з URL: <http://www.chnu.edu.ua/?page=ua/subdiv/02intdep>
- Віра Вовк – почесний доктор УВУ. (2012). *Хлібороб: інформативний бюлетень Українського Товариства Бразилії*, 450 (6), 7.
- Віра Вовк. (2018). *Українська – мова серця і мова дому*. Взято з URL: <http://litgazeta.com.ua/interviews/vira-vovk-ukrayinska-mova-sertsya-i->

мова-дому/

- Войценко, О. П. (1986). *Літопис українського життя в Канаді*. Едмонтон: Канадійський інститут українських студій.
- Волиняк, П. К. (1952). *Лани: читанка для 4-ої класу або позашкільного читання*. Торонто: «Нові дні».
- Волиняк, П. К. (1958). *Читанка для 3-ої класу та позашкільного читання*. Торонто: Видавництво «Нові дні».
- Волкова, Н. П. (2001). *Педагогіка: [навч. посіб.]*. Київ: Академія.
- Вчителі з Вінниччини знайомляться із системою освіти*. (2018). Взято з URL: <http://www.osvita.org.ua/news/79735.html>
- Гавдида, Н. (2016). *Особливості вивчення української мови в англomовному середовищі*. Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: III Міжнародна науково-методична конференція. 18-20 травня 2016 р. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А.
- Генгалю, О.В. (1954). Вже почались вакації. *Наше життя*, 7–8, 1.
- Герцог, Ю. В. (2008). Про хід реалізації Регіональної програми співпраці із закордонними українцями в галузі освіти. *Закордонне українство : утвердження української присутності в світі: матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Реалізація в Закарпат. обл. держ. політики співпраці із закордон. українцями: стан, пробл., перспективи»*, Ужгород: Ліра.
- Герцюк, Д. Д. (2015). Особливості реформування загальноосвітньої і професійної шкіл Польщі у повоєнний період (середина 40-х – початок 50-х рр. XX ст.). *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 4, 188–193.
- Герцюк, Д. Д. (2017). Життєдіяльність Софії Русової на сторінках газети «Свобода» (США, перша половина XX ст.). *Наукові праці* (Наук.ред.) Д. Герцюк, П. Сікорський, 8, 54 – 62.
- Голоскевич, Г. К. (1994). *Правописний словник: (за нормами українського правопису Харків, 1929 р.)*. Наукове т-во ім. Т. Г. Шевченка. 12-те вид. Нью-Йорк.



- Горбач, О. Т. (1993). *Арго на Україні: зібрані статті*. Мюнхен: Logos.
- Горбач, О. Т. (1963). *Арго українських школярів і студентів*. Мюнхен: «Logos».
- Горбунцева, Т. (1963). Мовні ігри (Шкільна практика). *Життя і школа*, 7-8, 9-14.
- Горгота, О. Б. (2005). Нація в умовах сьогодення. *Урядовий кур'єр*, 25 квітня.
- Горохович, А. (1973). Як прищеплювати любов і пошану до батьківської мови? *Пластовий шлях*, 4-2 (3-7), 9-14.
- Горохович, А. (1990). *Батьки і діти*. Торонто: Коштом Єлени Коваль.
- Гошовський, Б. Д. (1996). *Українська дитяча література: спроба огляду і проблематика*. Торонто: б.в.
- Граматики української мови: посібник для гімназії (1947)*. Ч. 2: Синтакса. Упор. Шерех Ю. Мюнхен: Українська трибуна.
- Гумницька, Н. П. (2010). Глобальний український простір – проблеми збереження національної ідентичності. *Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: сучасний вимір, проєкція у майбутнє (у рамках Конгресу української діаспори): зб. матер. III Міжнарод. наук.-практ. конф.*, Львів.
- Дейко, В. О. (2005). Школи Донбасу потребують допомоги. А що ми скажемо? *Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи. Зб. наук. праць*, Донецьк.
- Дейко, М. О. (1995). *Євшан-Зілля: Четверта читанка*. Підручник для шкільного та позашкільного навчання з мовними та граматичними вправами і українсько-англійським словником, Австралія; Англія: в-во «Рідна мова».
- Дейко, М. О. (1968). *Рідний край: Читанка для третього року навчання з мовними вправами, граматичними вправами й українсько-англійським словником*. Австралія; Англія: Рідна мова.
- Дейко, М. О. (1971). *Рідний край: Читанка-підручник для третього або четвертого року навчання з мовними та граматичними вправами й українсько-англійським словником*. Австралія; Англія : Рідна школа.
- Дейко, М. О. (1967). *Волошки: Читанка для другого року навчання з мовними та граматичними вправами й українсько-англійським словником*. Лондон:

Вид-во Спілки українських учителів і виховників у В. Британії.

Долішня, М. І. (1974). Можливості координації дії дошкілля у вільному світі.

*Українка в світі* (Канада), 2 (42), 3–5.

Дончик, В. Г. (1994). Гідно пройдений шлях: Василеві Гришку – 80. *Літературна*

*Україна*.

Дякова, О. О. (2011). Роль українських освітньо-наукових закладів Австралії у

збереженні ідентичності української діаспори. *Українознавство*, 1, 224–228.

Жарський, Е. (1964). Змісти навчання і формування. Уклад змістів навчання і

формування. Організація навчання і формування. *Рідна школа*, 4, 5-11.

Жарський, Е. (1969). Мистецтво навчання. *Рідна школа*, 2 (25), 13-15.

Жосан, О. Е. (2014). *Шкільна навчальна література: теорія і практика: довідник*.

Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».

*З історії української освіти в діаспорі*. (2018). Взято з URL:

<http://studentam.net.ua/content/view/5575/116/>

Загородня, Т. К., & Піц І. І. (2009). *Педагогічні ідеї та освітня діяльність Василя*

*Луцива (1920-2005)*. (Монографія), Івано-Франківськ: [б. в.].

*Закон України «Про освіту»*. (2017). № 2145-VIII. Взято з URL:

<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

*Закон України «Про правовий статус закордонних українців»*. (2004). *Відомості*

*Верховної Ради України*, 25, 343.

Заставний Ф. (1991). Українська зарубіжна діаспора. *Дзвін*. № 8.

*Західна українська діаспора* (2018). Взято з URL:

<http://www.subject.com.ua/political/dict/599.html>

Заячук, Ю. Д. (2001). Українська мова в системі шкільного навчання Канади у

повоєнний період. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна*, 15(1), 276–281.

*Зелений, З. О.* (2014). Взято з URL: [http://komb-a-ingwar.blogspot.com/2014/08/blog-](http://komb-a-ingwar.blogspot.com/2014/08/blog-post.html)

[post.html](http://komb-a-ingwar.blogspot.com/2014/08/blog-post.html)

Зошук, С. (1991). Двомовність, але яка?. *Життя і школа*, 1991, 1, 33-36.

- Іванчишин Марта. (1968). Молодь пише... *Наше життя*, 11, 8.
- Івахнюк Антін – «Вуйко», інженер. (2017). Взято з URL: <http://100krokiv.info/2017/05/ivahnyuk-antin-vujko-inzhener/>
- Інформація про літні школи в Україні. (2018). Взято з URL: <http://georgia.mfa.gov.ua/press-center/notices/21-informacija-pro-litni-shkoli-v-ukrajini>
- Історія української освіти в діаспорі (2016). Взято з URL : <http://uop.net.ua/istoriya-ukrajinskoji-osvity-v-diaspori>
- Історія української школи і педагогіки: хрестоматія. (2005). Кремень, В. Г. & Любар, О. О. (Ред), Київ: Знання.
- Любар, О. О., & Стельмахович, М. Г., Федоренко, Д. Т. (2003). *Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник*. Любар, О. О. (Ред). Київ: Т-во «Знання».
- Канада. (2018). Взято з URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B4%D0%B0>.
- Канадіана. (2017). Взято з URL: <http://www.istpravda.com.ua/articles/2016/07/11/149133/>
- Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.
- Карпенко, В. (1998) *Українські студії під небом Баварії: Мюнхенські враження*. Київ: Вечірній Київ.
- Карпенко, С. (2007). Проблеми та перспективи українського шкільництва за кордоном. *Українознавство*, 2, 329–332.
- Катран, В. М. (1946). *Граматика української мови. Фонетика і морфологія: підручн. для старших класів гімназій і самоосвіти*. Мангайм: Відродження.
- Кемінь, В. П. (1997). *Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр)*. (Дис. докт. пед. наук), Київ.
- Кирилич, В. П. (2000). Рідна мова і шкільництво як важливі чинники збереження національної ідентичності українців у Польщі. *Вісник Львівського*

*університету. Серія: міжнародні відносини, 2, 253–259.*

- Кисілевська-Косик, Л. К. (2009). Українські доповняльні школи західної діаспори. Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність: *Науковий альманах, 5, 93–140.*
- Кисілевська-Ткач, Л. К. (1983). *Українська література у вищих класах шкіл українознавства: Нарис методики навчання української літератури.* Нью-Йорк : Вид-во Шкільної Ради.
- Кисілевська-Ткач, Л. К. (1994). *Українська література у вищих класах середньої школи : посібник для вчителя: еміграційна література.* Мюнхен: Нью-Йорк: б. в.
- Кисілевська-Ткач, Л. К. (1992). *Українська література у вищих класах середньої школи: посібник для вчителя: доба Розстріляного відродження,* Мюнхен: б. в.
- Кисілевський, К. Й. (1952). *Слово рідне: читанка з українознавства.* Нью-Йорк: Видання учительської громади.
- Кисілевський, К. Й. (1960). Українознавчі праці акад. Степана Смаль-Стоцького. *Записки НТШ. Т. CLXXII, 4-5, 28-69*
- Климишин, О. І. (1954). Виховання дитини і середовище. *Наше життя, 11, 4.*
- Ковалев А. Г. (1971). *Воспитание чувств.* Москва: Педагогика.
- Ковалів, П. (1968). До питання української двомовності. *Слово на сторожі. 5, (3-7).*
- Кодлюк, Я. П. (2003). Дидактика шкільного підручника. *Рідна школа, 6, 12–14.*
- Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника, 14, 284-292.*
- Кодлюк, Я. П. (2006). *Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті:* підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час».
- Кодлюк, Я. (2004). Що потрібно знати вчителю про шкільний підручник. *Початкова школа, 15, 6–9.*
- Кодлюк, Я. П. (2018). *Теоретичні основи побудови підручника для початкової*

*школи – важливий критерій аналізу цього виду навчальної літератури.* Взято з URL : [http://pidruchnik.ucoz.ua/publ/kodljuk\\_ja\\_p\\_teorichni\\_osnovi\\_pobudovi\\_pidruchnika\\_dlja\\_pochatkovoji\\_shkoli\\_vazhlijiv\\_kriterij\\_analizu\\_cog](http://pidruchnik.ucoz.ua/publ/kodljuk_ja_p_teorichni_osnovi_pobudovi_pidruchnika_dlja_pochatkovoji_shkoli_vazhlijiv_kriterij_analizu_cog)

- Козловський, Я. А. (1990). *Мій буквар*. Нью-Йорк: Вид-во Шкільної Ради.
- Кондрашова, Л. В., & Лаврентьєва, О. О, Зеленкова, Н. І. (2008). *Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник*. Кривий Ріг: КДПУ.
- Коновал, О. Г. (1999). *Школа Українознавства при Катедр. Соборі Св. Володимира в Чикаго (1949-1986)*. Пам'ятна Книга з нагоди 50-ліття Школи Українознавства при Правосл. Соборі св. Князя Володимира. Чикаго.
- Конституція України* (1996). Закон від 28.06.1996 р., № 254к/96-ВР. Взято з URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA%96%D0%B2%D1%0>
- Копач, О. О. (1952). Два чинники. *Наше життя*, 8 (9), 8.
- Копач, О. О. (1999). Нова докторська праця. *Наше життя*, 3, 10.
- Копач, О. О. (1993). *Хрестоматія з нової української літератури: для шкіл і курсів українознавства*. 2-е вид., доп. Львів: Каменяр.
- Костюк, Г. (1987). *Зустрічі і прощання: [спогади: книга перша]*. Едмонтон: Канадський ін-т укр. студій; Альбертський університет.
- Костюк, Г. (1998). *Зустрічі і прощання: спогади*. Кн. 2. Едмонтон; Торонто: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Кравець, О. В. (2014). Мовна особистість в іншомовному просторі. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 31, 84-86.
- Красных, В. В. (2001). *Основы психолінгвистики и теории коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис».
- Кривошеєва, О. С. (1996). *Питання культури української мови у періодичних виданнях української діаспори США і Канади*. (Дис. канд. філол. наук),

Харків.

- Кривошеєва, О. С. (1995). Питання культури української мови у виданнях української діаспори США і Канади. *Збірник харківського історико-філологічного товариства*. Харків, 4, 169–176.
- Куцевол, О. М. (2009). *Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)*: навчальний посібник. Київ: Освіта України.
- Кушик, О. (2018). *Як у різних країнах ставлять оцінки*. Взято з URL: <http://osvitanova.com.ua/posts/1066-yak-u-riznykh-krainakh-stavliat-otsinky>
- Левшин, М. М. (2003). Про повноту типологій структур підручника. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, 3, 38–40.
- Листи* (2017) Лесі Богуславець & Ольги Новачинської, Віри Вовк, Мирослави Гец, Лідії Лесик, Ігоря Набитовича, Лідії Палій, Юліуса Панька, Юрія Ткача зберігаються в родинному архіві В. Мацька.
- Лубківський, Р. & Погрібний А. (2006). Український вільний університет. Чи потрібний він Україні? Однозначно так! *Урядовий кур'єр*, 11, 9.
- Луців, В. М. (1990). Важливість збагачення дитячого словника: методика і шкільна практика. *Життя і Школа*, 1 (234), 10–11.
- Луців, В. М. (1965). Орфографічний словничок для учнів українських шкіл. *Життя і Школа*. Торонто, 5–6, 17–19.
- Луців, В. М. (1991). Педагогічні вимоги до наших читанок. *Життя і Школа*, 1, 31–33.
- Луців, В. М. (1971). Слово педагога. *Життя і Школа*: Торонто, 3, 15-18.
- Луців, В. М. (1989). Стан української літературної мови. *Життя і школа*. Торонто, 5, 14–18.
- Луців Василь-Орест Миколайович*. (2018). Взято з URL: [uk.wikipedia.org/wiki/Луців\\_Василь-Орест\\_Миколайович](http://uk.wikipedia.org/wiki/Луців_Василь-Орест_Миколайович)
- Луцишин, Г. І. (2010). Роль української діаспори у зовнішній політиці України. *Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: сучасний вимір, проєкція у майбутнє (у рамках Конгресу української діаспори)*: зб. матер. III Міжнарод. наук.-практ. конференції.

Львів: Вид-во Львів. політехніки.

- Маланюк, Є. (1962). *Книга спостережень*. Торонто: [б. в.]. Кн. 1.
- Маркусь, В. І. (2016). *Вступ. Мирослав Трухан. Українці в Польщі після Другої світової війни: 1944 1984*. Взято з URL: [http://www.interklas.a.pl/portal/dokumenty/r\\_mowa/strony\\_ukr02/historia/00his15.htm](http://www.interklas.a.pl/portal/dokumenty/r_mowa/strony_ukr02/historia/00his15.htm)
- Мартинишин, Н. М, & Шміло Г. Д. (2008). Українське мовознавство в діаспорі. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Історичні науки*, 11, 182–191.
- Марунчак, М. Г. (1991). *Історія українців Канади: у 2 т. 2-е вид.* Вінніпег: Накл. Укр. Вільної АН, 1.
- Маруняк, В. (1985). *Українська еміграція в Німеччині і Австрії по другій світовій війні*. Т. 1, Мюнхен: б.в.
- Матвеева, Л. В. (2006). Подростки и телевидение: установки, ожидания, предпочтения. *Вестник практической психологии образования*, 4, 27–33.
- Мацько, В. П. (2015). Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж ХХ століття. *Наукові записки Тернопільського нац. педаг. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 3, 5-12.
- Мацько, В. П. (2018). *Епістолярний материк*. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А.
- Мацько, В. П. & Нікітова, І. І. (2017). Листи до Олександра Смотрича. *Філологічний дискурс: зб.наук.праць*, 6, 302-309.
- Медвідський, Б. К. (1991). Збирання і вивчення українського фольклору в Канаді. *Народна творчість та етнографія*, 2, 41–52.
- Методика викладання української літератури*. (2018). Взято з URL: [http://dn.khnu.km.ua/dn/k\\_default.aspx?M=k0904&T=01&lng=1&st=0](http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k0904&T=01&lng=1&st=0)
- Митрополит, І. І. (1956). *Книга нашого буття на чужині*. Вінніпег: б.в.
- Митрополит, І. Р. (1961). *Навчаймо дітей своїх української мови*. Вінніпег: б. в.
- Митрополит, І. Р. (1958). *Наша літературна мова: як писати й говорити по-літературному*. Вінніпег: Товариство «Волинь».
- Митрополит, І. Р. (1951). *Українська літературна мова: основи літературної мови*. Саскатун: TheGospelPress.

- Митрополит, І. Р. (1952). *Український літературний наголос: мовознавча монографія*. Вінніпег: б. в.
- Міжнародна школа україністики Національної академії наук України*. (2018). Взято з URL : [ftp://nas.gov.ua/nas/www/Ua/Org/ssgnvltm\\_u\\_msud.htm](ftp://nas.gov.ua/nas/www/Ua/Org/ssgnvltm_u_msud.htm)
- Мілянич, А. М., & Бандера, В. Н., Ісаїв, В. В. (1980). *Українські поселення*. Довідник. Нью Йорк.
- Мініч, Л. С. (2016). Мовна картина світу в поезії представників української діаспори. *Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції, Національний університет «Острозька академія», Українське історичне товариство, Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».*
- Міщенко, О. В. (2016). *Методика вивчення позасюжетних елементів епічного твору на уроках української літератури в 10-11 класах*. (Дис. канд. педаг. наук), Миколаїв.
- Мовні заповіді та правила читання від Івана Огієнка*. (2016). Взято з URL: <http://www.classwork.in.ua/?p=718>
- Національний університет «Києво-Могилянська академія»*. (2017). Наукова бібліотека. Науковий архів. Український технічно-господарський інститут, Німеччина: Опис №1 документів постійного зберігання за 1926 - 2009 роки. Взято з URL: [http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2845/utgi\\_fond11\\_opys1.pdf?sequence=11](http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2845/utgi_fond11_opys1.pdf?sequence=11)
- Нитченко, Д. В. (1979). *Елементи теорії літератури і стилістики*. Мельборн: Просвіта.
- Нитченко, Д. В. (1985). *Український орфографічний словник*. Мельборн: «Ластівка».
- Нитченко, Д. В. (1990). *Від Зінькова до Мельборну: із хроніки мого життя*. Мельборн: в-во «Байда».
- Нова докторська праця (1968). *Наше життя*, 3, 10.
- Овчаренко, М. А. (1962). *Золоті ворота: читанка для VII і VIII року навчання*



*української мови*. [3-є вид.]. Нью-Йорк.

- Огієнко, І. І. (1990). Нариси з історії української мови: Система українського правопису: *Популярний курс з історичним освітленням*: 2-є вид. Вінніпег: Т-во «Волинь».
- Огієнко, І. І. (1995). *Наука про рідномовні обов'язки*. Львів: «Фенікс».
- Огієнко, І. І. (2011). Наша літературна мова. Тимошик М. С. (Ред.). Київ: *Наша культура і наука*.
- Одарченко, П. В. (1995). *Українська література: Збірник вибраних статей*. Зінкевич О. В. (Ред). Київ: Смолоскип.
- Омельченко Ю.О., & Васильків Х.Ф. (2010). Українська мова за кордоном: навчання рідною мовою в хартійних школах США. *Рідна школа*, 2, 19–20.
- Онкович, А. Д. (2010). Вагомий внесок журналу «Рідна Школа» у загальний розвиток українознавства в США. *Рідна школа*, 2, 4–10.
- Онкович, А. Д. (2003). Збереження національних традицій в українських світличках та школах українознавства. *Наукові записки: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова*, (54), 140–146.
- Онкович, Г. В., & Онкович, А. Д., Морозова, А. В. (2011). «Уроки Рідної школи»: навч. посіб. Київ: Логос.
- Освітологія: хрестоматія*: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. (2013). Огнев'юк, В. О. (Ред), & Сисоєва, С. О. Київ : ВП «Едельвейс».
- Пазуняк, Н. (1957). У співпраці з батьками. *Наше життя*, 6, 6.
- Палінчак, М. М., & Рошко, С. М. (2008). Українська діаспора в Канаді: національна ідентичність і мова. *Закордонне українство: утвердження української присутності в світі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Реалізація в Закарпат. обл. держ. політики співпраці із закордон. українцями: стан, пробл., перспективи»*. Ужгород: Ліра.
- Панейко, О. М. (1949). *Граматика української мови: підручн. для середн. шк. і для самоосвіти*. Авґсбург: Відродження.
- Пастернакова, М. І. (1953). Діти на роздоріжжю. *Наше життя*, 16, 3–4.

- Пацке, У. М. (2011). Україністичні студії в німецькомовному світі та роль Українського Вільного Університету. *Universitas Libera Ucrainensis (1921 – 2011)*. Мюнхен.
- Педагогічні проблеми та дидактичні поради: матеріали Вишкільного Курсу для учителів Суботніх шкіл.* (1969). (На правах рукопису). Мюнхен: б.в..
- Педагогика школы.* (1977). Щукина, Г. И. (Ред). Москва: Просвещение.
- Педагогічна психологія: навч. посібник* (1991). Проколієнка, Л. М. (Ред), & Ніколенка, Д.Ф. Київ: Вища школа.
- Пеленський, Є.-Ю. (1962). *Українська читанка для III року навчання української мови.* Нью-Йорк: Вид. Шкільної Ради.
- Пилипишин-Літепло, Н. Н. (1985). Виховання української дитини у дошкільному віці. *Наше життя*, 7-8, 12-13.
- Підручники з літератури в школах і гімназіях Західної України у перші десятиліття ХХ ст.* (2017). Взято з URL: <https://www.br.com.ua/referats/Literatura/50152-1.html>
- Пікас, Н. П. (1979). Методика навчання української мови в світличках. *Наше життя*, 6, 19–20.
- Піц, І. І. (2017). *Педагогічні ідеї та освітня діяльність Василя Луціва (1920-2005 рр.)*. Взято з URL <https://mydisser.com/en/catalog/view/238/239/11879.html>
- Плазова, Т. І. (2012). Українські наукові осередки в США. *Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С. З. Гжицького*, 3 (53), 4, 196–200.
- Плани і програми. (1968). *Рідна школа*, 4, 3-9.
- Плахова, О. *Інноваційні технології викладання української літератури в екзистенціально-діалогічному аспекті.* (2018). Взято з URL: [http://www.rusnauka.com/18\\_NPM\\_2008/Philologia/34308.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_NPM_2008/Philologia/34308.doc.htm)
- Пономарьова, Н. & Мессерлі, А., Хмурковська, С. (2017). *Шкільна рада: Союзівка 2015*. URL: <http://www.ridnashkola.org>
- Попадинець, В. (1963). Пояснення до навчання рідної мови. *Учительське слово*, (3), 6-8.

- Попіль, Н. (1982). Вивчення українського наголосу. *Український учитель в Канаді*, 1. (4-5).
- Потапчук, С. С. (2008). *Семантико-когнітивна структура концепту чистий в англійській та українській мовах*. (Автореф. дис. канд. філол. наук), Київ.
- Потебня, О. О. (1990). *Теоретическая поэтика*. Москва: Высшая школа.
- Пресіч Ольга Вікторівна. (2018). Взято з URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%96%D1%87\\_%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0\\_%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%96%D1%87_%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0_%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0)
- Програма розвитку кафедри полоністики Інституту філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка на 2017-2022 рр.* (2017). Взято з URL: <http://philology.knu.ua/node/1322>
- Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді.* (2009). Взято з URL: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4310170](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310170).
- Програма навчання і виховання «Рідна школа»* (1952). Торонто.
- Проект опрацювання нових підручників для українських «рідних шкіл» у Канаді. (1956). *Учительське слово*, 6 (7), 5-6.
- Прокоп, Д. (1979). *Спомини вчителя-піонера*. Вінніпег: Видавнича Спілка Тризуб.
- Про український правопис і проблеми мови*: зб. доповідей мовної секції 16-ї річної конференції української проблематики (1997). Нью-Йорк; Львів.
- Пультер, С.О, & Лісовський, А. М, Савиченко, М М. *Методика викладання української літератури* (2017). Взято з URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5722015>
- Пультер, С. О. (2013). До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі. *Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*, 11, 7-12.
- Радзикович, В. П. (1947). *Історія української літератури*. Мюнхен: Вернигора.
- Радзикович, В. П. (1967). *Історія української літератури: підручник для шкіл і*

курсів українознавства. Нью-Йорк.

- Райский, Б. Ф. (1986). *Условия и причины возникновения и развития отклонений в поведении детей и подростков*: учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград: Волгоград. гос. пед. ин-т им. А. М. Серафимовича.
- Рибак, Т. М. (2016 а). Методика компонентів у структурі підручників з української філології західної діаспори. *Zbiór artykułów naukowych konferencji międzynarodowej naukowo-Praktycznej «Pedagogika. aktualne naukowe problemy. rozpatrzenie, decyzja, praktyka»*. Warszawa: wydawca: Sp. zo.o. «diamond tradingtour».
- Рибак, Т. М. (2016 б). Методична база та методи викладання української мови і літератури в діаспорній школі (аналіз підручників). *Українська діаспора: проблеми дослідження*: тези доповідей Міжнародної наукової конференції. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».
- Рибак, Т. М. (2015 а). Особливості методичної роботи україномовних шкіл за кордоном. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць*, 19, 155-160.
- Рибак, Т. М. (2015 б). З історії західної діаспори: вивчення української мови і літератури в суботніх школах українознавства. *Молодь і ринок*, 6, 125–131.
- Рибак, Т. М. (2015 с). Тенденції розвитку української мови в шкільництві західної діаспори. *Українська мова і нація*, 6, 116–124.
- Рибак, Т. М. (2016 с). Особливості вивчення української мови і літератури в діаспорній школі. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, Мукачево : видавництво МДУ.
- Рибак, Т. М. (2017 а). *Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945–1945 рр.)*: спецкурс для студентів педагогічних спеціальностей. Хмельницький: ХГПА.
- Рибак, Т. М. (2017 б). Дидактичні компоненти в підручниках з української мови для початкових класів освітніх установ західної діаспори. *Педагогічна*

- освіта: теорія і практика*. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. (Ред) Лабунець, В. М. Кам'янець-Подільський, 22 (2), 306–310.
- Рибак, Т. М. (2017 с). Дидактичний потенціал виховання учнів засобами художнього слова в освітніх установах західної української діаспори. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 2, 162–168.
- Рибак, Т. М. (2016 d). Український вільний університет як дидактичний центр освітньо-наукового розвитку шкільництва. *Одинадцяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: компетентісний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* Хмельницький: ХГПА.
- Рибак, Т. М. (2017 d). Досвід українського шкільництва в західній діаспорі: проблеми вивчення рідної мови та шляхи їх вирішення. *Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвуз. (заочної) наук.-практ. конференції*. Хмельницький: ХГПА.
- Рибак, Т. М. (2017 е). Наука про українську літературу та впровадження її на практиці в діаспорному середовищі. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний вимір філологічних наук»*. Львів: Наукова філологічна організація «Логос».
- Рибак, Т. М. (2017 f). Стан вивчення еволюції українського шкільництва західної діаспори в педагогічній науці. *Педагогічний дискурс*, 23, 119-125.
- Рибак, Т. М. (2017). *Діяльність українських навчальних закладів за кордоном (1945-1995 рр.)*. International research and practice conference. Modern philology: relevant issues and prospects of research (Lublin, 20-21 October, 2017), Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishig»
- Рідна мова на вакаціях. (1958). *Наше життя*. 1958, 6, 1.
- Рідна школа*. (2017). Взято з URL : [www.google.com.ua/search?q](http://www.google.com.ua/search?q)
- Розвиток української мови в українській діаспорі* (2017). Взято з URL:

<http://www.ukrlit.net/article/978.html>

- Романенчук, Б. (1952). *Українська мова: Граматичні й правописні вправи для 2-го року навчання укр. мови*. Філадельфія: Учительська громада.
- Романенчук Б. (1953). *Українська мова: Граматичні й правописні вправи для 3-го року навчання української мови*. Філадельфія: Шкільна Рада при Українському Конгресовому Комітеті Америки.
- Романенчук, Б. (1961). *Українська мова. Граматика й правописні вправи*. Підручник для першого й другого року навчання української мови. Філадельфія: «Київ».
- Романюк, С. З. (2012). *Еволюція мети навчання української мови в діаспорі (друга половина ХХ століття)*. Українська мова у світі : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, Львів: Видавництво Львівської політехніки.
- Романюк, С. З. (2013). Етнокультурний компонент у змісті підручників для українського шкільництва у західній діаспорі. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 10, 99–102.
- Романюк, С. З. (2013). Лінгводидактичні підходи до створення підручників для українського шкільництва в діаспорі. *Педагогічний дискурс*, 14(10), 387–392.
- Романюк, С. З. (2015). *Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (ХХ – початок ХХІ ст.)*. (Монографія). Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- Романюк, С. З. (2006). Шкільна освіта як основний чинник збереження української мови в діаспорі. *Діаспора як чинник утвердження держави України у міжнародній спільноті: матеріали Першої міжнародної наук. конференції : тези доповідей (Львів, 8-10 березня 2006 р.)*. Львів, 279 – 280.
- Романюк, С. З. (2004). Дидактичне забезпечення вивчення рідної мови в українських школах Бразилії. *Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту: зб. наук. пр.*, 211, 135–141.
- Романюк, С. З. (2005). Дидактичне забезпечення вивчення української мови в

- шкільництві Австралії. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія*, 12, 111–114.
- Рубинштейн, С. (1989). *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика.
- Рубчак, Б. (2001). *XXI століття прийшло разом із постмодерністами, або Про літературу, право вибору, дух імпровізації, мит України і не тільки про це. Закон піраміди*. Київ: Пульсари.
- Рудницький, Л. І. (1974). *Іван Франко і німецька література*. Мюнхен : Український техніко-господарський інститут.
- Рудницький, Я. А. (1989). «Рік української мови й нова граматики», *Свобода*, 5, 14-19.
- Рудницький, Я. А. (1965). *Українська мова та її говори: третє справлене й поширене видання*. Вінніпег: Товариство Плекання Рідної Мови.
- Руснак, І. С. (2000). *Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX ст.)*. (Монографія). Чернівці: Рута.
- Руснак, І. С. (1999). Українські шкільні підручники в Канаді. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія*. Чернівці.
- Русова, С. Ф. (1996). *Вибрані педагогічні твори*. Проскура, О. В. (Ред). Київ: Освіта.
- Русова, С. Ф. (1925). *Дидактика*. «Прага» : Сіяч.
- Савченко, О. Я. (1997). *Дидактика початкової школи*. Київ: Абрис.
- Самородский, П.С. (1999). *Дидактическая система конструкторско-технологической подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства*. Брянск: Издательство БГПУ, 1999.
- Самчишин, М. (1986). *Напрямки української виховної системи*. Другий Світовий Конгрес Україців: Матеріали. Торонто; Нью-Йорк; Лондон: вид УВАН.
- Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада*. (2018). Взято з URL: <http://osvita.ukrainianworldcongress.org/ua.php>
- Сидоренко, О. М. (2016). Методика викладання української мови в українських зарубіжних навчальних закладах. *Українська діаспора: проблеми дослідження : тези доповідей Міжнародної наукової конференції*.

- Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».
- Скорина, Л. В. (2005). *Література та літературознавство української діаспори: курс лекцій*. Черкаси: Брама-Україна.
- Сліпець, Т. В. (1998). *Українське шкільництво в Австралії*. Мельбурн: СУОА, 2, 570–573.
- Совінська, Н. В. (2002). *Внесок української діаспори країн Західної Європи в розвиток економіки та культури незалежної України (1991 – 2001 рр.)*. (Автореф. дис. канд. іст. наук), Чернівці.
- Соловей, Д. Ф. (1968). *Цікава грамати́ка: мовно-граматичні ігри, загадки, скоромовки, вправи для науки і розваги*. Торонто: Шкільна рада УККА.
- Сорока, П. (1998). *Роман Бабовал, або однокрилий янгол*. Тернопіль: [б. в.].
- Сеник, Н. (1968). Українська мова в українській родині. *Наше життя*, 3, 2–3.
- Стеткевич, О. Б. (2003). *Українське шкільництво в Америці. П'ятдесятиріччя Шкільної Ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки*. Нью-Йорк.
- Стечишин, С. Т. (1951). Про українське поселення в Канаді. *Наше життя*, 10, 4–5.
- Сточанський, І. (1959). Навчання української мови в I класі українознавчих шкіл // *Життя і школа*, 7-8, 15-17.
- Студії з україністики*. (2016). Випуск XVII: Грабовський Т. С. (Ред), Київ: Талком, 7.
- Сулима-Блохин, О. П. (1969). *Квітка і Куліш – основоположники української новели*. Мюнхен.
- Суховерський, М. І. (1997). *Мої спогади*. Київ: Смолоскип.
- Сухомлинська, О. В. (1996). Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*, 1, 24–27.
- Сухомлинська, О. В. (2003). Формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Директор школи*, (24), 4–6.
- Сухомлинський, В. О. (1988). *Сто порад учителю*. Київ: Радянська школа.
- Тимошик, М. (2001). *Переднє слово*. К.: Наша культура і наука



- Токмань, Г. Л. (2002). *Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція*. Київ: Міленіум.
- Токмань, Г. Л. (2002). *Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Київ.
- Трохим-Тарновецька, М. (1978). Схема читання оповідання. Читання віршів. *Рідношкільник*, 1, 6-8)
- Трощинський, В. П., & Шевченко, А. А. (1999). *Українці в світі*. Київ: Видавничий дім «Альтернативи».
- Трухан, М. Г. (1990). *Українці в Польщі після Другої світової війни: 1944-1984*. Нью-Йорк; Париж; Сідней; Торонто.
- Українська діаспора і уряд Канади*. (2016). Взято з URL : <http://www.istpravda.com.ua/articles/2016/07/11/149133/>
- Українська діаспора: літературні постаті, твори, біобібліографічні відомості*. (2012). Просалова, В. А. (Ред). Донецьк: Східний видавничий дім.
- Українська еміграція*. (2018). Взято з URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F)
- Українська папська мала семінарія*. (2016). Взято з URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
- Українська читанка I*. (1946). Торонто.
- Українська школа в Оттаві*. (2015). Взято з URL: <http://www.ottava.ca/USHOwebsite/ciriculum.html>
- Українське шкільництво в діаспорі*. (2016). Взято з URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
- Український правопис і наукова термінологія: проблеми норми та сучасність*. (1997). Львів.
- Українські діти – наше майбутнє: збірник виховних матеріалів*. (1979). Торонто, Онтаріо: Добра Книжка.

- Україні Сполучених Штатів Америки.* (2018). Взято з URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%86%D1%96\\_%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%85\\_%D0%A8%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%96%D0%B2\\_%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B8](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%86%D1%96_%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D0%A8%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%96%D0%B2_%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B8)
- У. Любович [Уляна Любович]. (1977). 25 літ праці на педагогічній ниві. *Наше життя*, 4, 13.
- Федоренко, Є. В. (2003). *«Шкільна Рада». П'ятдесятиріччя Шкільної ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки, 1953-2003.* Є. В. Федоренко (Ред), Нью-Йорк.
- Філіпчук Г.Г. (1999). Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти. *Педагогіка і психологія*. 4, 52–58.
- Фонд для отримання стипендій в Німеччині.* (2018). Взято з URL: [http://vgolos.com.ua/news/stvoreno\\_fond\\_dlya\\_otrymannya\\_stypendiy\\_na\\_navchannya\\_v\\_nimechchini\\_245075.html](http://vgolos.com.ua/news/stvoreno_fond_dlya_otrymannya_stypendiy_na_navchannya_v_nimechchini_245075.html)
- Франко-Ключко, А. І. (1956). *Іван Франко і його родина: спомини.* Торонто: Ліга визволення України.
- Халімон, Н. М. (2014). *Педагогічна і науково-методична діяльність Л. П. Демолович (1869 - 1943 рр.).* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
- Харченко, Х. В. (1994). Заочне навчання. *Альманах українського часопису «Вільна думка» та фундації українознавчих студій в Австралії.* Сідней: Б.в.
- Хрестоматія української літератури ХХ сторіччя.* (1978). Нью-Йорк: видавництво Шкільної Ради УККА.
- Центральний державний архів вищих органів влади та управління України*, 49 (3.), 50 (3), Ф. 3797, оп. 1, спр. 2, арк. 121.
- ЦДАВО України*, 3797, оп. 1, спр.3, арк. 193.
- Центральний державний архів зарубіжної україніки (ЦДАЗУ)*, Ф. 50, оп. 2, спр. 4, арк. 37–38.
- ЦДАЗУ*, Ф. 50, оп. 1, спр. 39, арк. 7.

- Цінова, М. В. (2011) Викладачі-українці в американських університетах. Українська американська асоціація університетських професорів. *Інтелігенція і влада*, 21, 194–206.
- Чапленко, В. К. (1970). *Історія нової української літературної мови*. Нью-Йорк.
- Чопик Д. Б. (1981). Навчання мови: Передмова. Мова й методика її навчання. До методу навчання й розвитку лексики в українських шкільних дітей на чужині. *Український учитель в Канаді*, 1 (27-31).
- Шевельов, Ю. В. (1987). Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941): *Стан і статус*. Мюнхен: Сучасність.
- Шевельов, Ю. В. (2002). *Українська фонологія української мови*. Харків: Акта.
- Шевченко Т. Г. (2003). *Зібрання творів у 6 т.: Т.2: Поезія 1847 – 1861*. Київ: Наукова думка.
- Шерех, Ю. В. & Кислиця, Д. В. (1947). *Граматика української мови: посібн. для гімназії: Синтакса*. Мюнхен: Українська трибуна.
- Шкандрій, Б. (1963). Начерк з методики вивчення літературного твору. *Учительське слово*, (3), 3-4.
- Шкандрій, Б. (1970). *Нарис методики викладання української мови*. Лондон: б.в.
- Шклянка, І. П. (1962). *Нова початкова читанка дня рідної школи*. Нью-Йорк.
- Шклянка, І. П. (1944). *Нова початкова читанка для рідної школи*. Вінніпег.
- Школа українознавства при Свято-Троїцькій кафедрі УАПЦ*. (1968). *Свобода*, 9, 4.
- Школи й курси українознавства в ЗСА, шкільний рік 1953–54*. (1954). Нью-Йорк: Шкільна Рада.
- Школи українознавства – важливі осередки збереження національної культури в діаспорі США*. (2016). Взято з URL: <http://ukrainianpeople.us/%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8>
- Шлепаков, А. М., & Буркут, І. Г, Васильєва, Л. Д. *Українці в зарубіжному світі* (1991). Київ: Вид-во «Наукова думка».
- Щодо вивчення української мови в закордонних культурно-освітніх установах* (2017). Взято з URL : <https://www.facebook.com/uasoc>

iacion/posts/1935047073405568

- Щукина, Г. И. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва: Педагогика.
- Юриняк, А. Б. (1955). *Літературний твір і його автор*. Буенос-Айрес: Перемога.
- Яворська, С. Т. (2018). *Українська мова за рубезжем*. Взято з URL: [http:// elibrary.kubg.edu.ua/6968/1/S\\_YAVORSKA\\_SLOVANSK\\_GI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/6968/1/S_YAVORSKA_SLOVANSK_GI.pdf).
- Янчук, О. А. (2015). *Становище української громади в Польщі (1980 –1990)*. (Дис. канд. іст. наук). Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, Острог.
- Яр Славутич. (2006). Дослідження та статті: Розстріляна муза. *Меч і перо. Українська література на Заході*. Едмонтон: Славута.
- Яцик, Н. П. (2006). Сьомий конкурс з української мови. *Свобода*, 6, 14-16.
- Doss, H. (2011). Vorwort im Namender Deutsch-Ukrainischen Gesellschaft für Wirtschaft und Wissenschaft. *Universitas Libera Ucrainensis: 1921 – 2011*. München: Ukrainische Freie Universitat.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of literature. An introduction to the theory of genres and modes*. Cambridge: HarvardUniversity Press.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Wer bin Ich wer bist Du?: Ein Kommentar zu P.Celans Gedichtfolge «Atemkristal»*. Frankf. M.: Suhrkamp.
- Geiger, R. (1997). Doctoral Education: The Short-Term Crisisversus Long-Term Challenge. *The Review of Higher Education*, 20/3, 239-251.
- Goodman, K. (1979). *Reading in the Bilingual classroom: literacy and biliteracy*. Rosslyn.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd.1. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd.2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Horbatsch, K. (1978). *Die russischen und ukrainischen Volkserzählungen von Marko Vovčok*. Frankfurt am Main. München.
- Ingarden, R. (1960). *Odzieleliterackim*. Warszawa : Panstwowe wydawnictwo naukowe.

- Iser, W. (1960). *Coda to the Discussion. The Translatibility of Cultures. Figurations of the Space Between*. California : StanfordUniversity Press.
- Kolasky, J. (1968). *Education in Soviet Ukraine*. Toronto: Peter Martin Associates.
- Kolasky, J. (1970). *Two Years in Soviet Ukraine*. Toronto: Peter Martin Associates.
- Kononenko, N. (1998). *Ukrainian Minstrels Andthe Blind Shall Sing*. England.
- Lucky, G. (1992). *Ukrainian literature in the twentieth century*. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- Maingueneau, D . (1990). *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- Makaryk, I.-R. & Tkacz V. (2010). *Modernism in Kiev: jubilant experimentation*. Toronto: University of Toronto Press.
- National school networks*. (2018). Retrieved from: <https://www.newschooolsnetwork.org/open-schools>
- Rudnytzky, L. (2011). Geburtstag der Ukrainischen Freien Universität. *Universitas Libera Ucrainensis: 1921–2011*. München: Ukrainische Freie Universität.
- Shevelov, G. (1979). *A Historical Phonology of the Ukrainian Language*. Heidelberg: Carl Winter.
- Slavutych, Y. (1987). *Standard Ukrainian Grammar (English and Ukrainian Edition)*. Edmonton : Slavuta Pub.
- Szafowal, M. (1979). Geschichtlicher Überblick und die Frage nach den Anfängen. *Universitas Libera Ucrainensis: 1921 – 2011*. München: Ukrainische Freie Universität.
- Tkacz, A. (2008). Schools of Ukrainian studies in the U.S.A. *The Ukrainian quarterly*. New York, 48, 309–320.
- Ukrainian grammar*. (1944) / By Elias Shklanka. Winnipeg, Manitoba.
- Ukrainian Institute London*. (2016). Taken from URL: <http://ukrainianinstitute.org.uk/wp-content/uploads/2010/08/2011-Directors-report-ukr.pdf>
- Universitas Libera Ucrainensis: 1921 – 2011* (2011). München: Ukrainische Freie Universität.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **ЗОЛОТИЙ ЮВІЛЕЙ ШКОЛИ УКРАЇНОЗНАВСТВА ТОВАРИСТВА «РІДНА ШКОЛА» В КЛІВЛЕНДІ ПОЧАТКИ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА**

50-літній ювілей Школи Українознавства товариства «Рідна школа» відзначали у 125-у річницю української еміграції до США, що почалася 1878 року. А до Клівленду, за деякими джерелами, перший емігрант з України прибув у 1884 році. Число емігрантів з роками збільшувалося і виникла потреба навчати своїх дітей української мови. Організація перших курсів для навчання дітей рідної мови, які були створені при парафії свв. ап. Петра і Павла в Клівленді, сягають 1910 року. Після Першої світової війни більш масово почали прибувати українські емігранти до США, в тому числі і до штату Огайо та до міста Клівленду. Тут ентузіясти українського поселення почали створювати свої політичні та культурні осередки, які в 1928 р. об'єдналися в єдину громадську організацію під назвою Українські Злучені Організації (УЗО) Великого Клівленду. Вся історія українського шкільництва в Клівленді тісно пов'язана з політичним, громадським та культурним життям української громади.

Наступна третя хвиля еміграції з України після Другої світової війни складалася з багатьох освічених людей, серед яких були фахівці з різних спеціальностей, в тому числі й вчителі, які стали організаторами українського шкільництва в Клівленді. Першим кроком до створення умов для навчання дітей рідної мови було товариство «Просвіта», яке в грудні 1949 року увійшло в склад УЗО. Голова т-ва «Просвіта» Григорій Бобків разом з ентузіясткою Михайлиною Ставничою запропонували створити Курси Українознавства. У жовтні 1950 р. Курси Українознавства почали працювати з допомогою т-ва «Просвіта» і т-ва «Прихильників Пласту».



Отже, ініціаторами та організаторами українського шкільництва в Клівленді в 1950-му році були вчителька **Михайлина Ставнича** та інженер **Григорій Бобків**, яких бачимо на світлинах.

У списках було 20 учнів. Програмою передбачалось досягти рівня навчання 4-5 класів гімназії з української мови і літератури, а також історії та географії України. Вчителями на Курсах були Володимир Радзикевич, Михайло Ждан та Григорій Голембйовський, якого згодом замінив Володимир Павлусевич.

Майже одночасно з Курсами була створена Доповняльна школа, де діти

*Продовження Додатка А*

навчалися до рівня 4-ох класової народної школи. Вона складалася з двох відділів – нижчого та вищого і в обох навчалосся 47 учнів протягом 1950-51 шкільного року, а в наступному, 1951-52 шк. році, - 68 учнів. Першоювчителькою у цій школі була Михайлина Ставнича, яка навчала в нижчому відділі, а у вищому відділі спочатку вела навчання Наталя Тарасюк, а пізніше Марія Олексин і Анна Єзерська. Школа працювала в суботу у залі парафії свв. ап. Петра і Павла в Клівленді. Управителем Доповняльної школи та Курсів Українознавства протягом двох шкільних років, 1950-51 і 1951-52, був М. Ждан. Важливим у діяльності Курсів і Школи було те, що все навчаннязосереджувалося в одних руках і це забезпечувало однакові вимоги до змісту програм та у викладах навчальних предметів.

Від початку 1952-53 шк. року ці дві інституції шкільництва були об'єднані в одну під назвою – Курси Українознавства з кількістю 77 учнів. Діяльну участь у їх об'єднанні приймав В. Радзикович, який був їх директором протягом 1952-53 шк. року. На Курсах Українознавства було чотири нижчих відділи, які давали учням знання в обсязі 4-х клас народної школи. А найвищий відділ вивчав предмети українознавства на рівні 5-6 клас гімназії. Крім вище вказаних вчителів на Курсах пізніше ще працювали Олена Дуб і Володимир Смаль-Стоцький. Заняття відбувалися в залі прафії свв. ап. Петра і Павла, атакож в кімнаті т-ва «Просвіта» в Українському Народному домі, в домівці.

Спілки Української Молоді, а пізніше і в Пластовім домі в Клівленді. 1952-53 шкільний рік був останнім роком навчання для молоді у найвищому відділі, який закінчили 17 випускників.

Позитивним фактором у початковій діяльності українського шкільництва в Клівленді було те, що цю роботу повели фахівці, які знали систему і зміст шкільного навчання, уклали їх програми, бо мали практичний досвід



педагогічної праці в школах та гімназіях України, а також у переселених таборях Німеччини. Вони й заклали фундамент українського шкільництва в Клівленді.

### Учителі Курсів Українознавства в 1953-54 шк. р.

*Сидять зліва:* Михайлина Ставнича, Анна Єзерська, Марія Олексин, Олена Дуб.

*Стоять:* Володимир Павлусевич, Михайло Ждан (*директор*), Володимир Радзикович.

*Продовження Додатка А*

Ентузіясти українського шкільництва в Клівленді не зупинилися на досягнутих успіхах і продовжували розширювати та вдосконалювати організаційні форми і педагогічні методи навчання. Пам'ятаючи про досвід діяльності товариства «Рідна школа» в Західній Україні, зародилася думка про створення такого товариства і в Клівленді.

Після тривалої підготовки на загальних зборах української громади, що відбулися 29 листопада 1953 р. в Українському Народному домі було створено в Клівленді товариство «Рідна школа». Схвалено його статут, кошт вписового і членську вкладку, вибрано управу та контрольну комісію. Першим головою управи був обраний Іван Фур, а офіційно товариство «Рідна школа» зареєстровано у штаті уряді Огайо 8 січня 1954 року.

З великим признанням слід відзначити, що т-во «Рідна школа» в Клівленді успішно виконувало поставлені на нього завдання завдяки невтомній праці протягом 50 років (1953-2003) членства управи товариства. Звичайно, що успіхи у праці залежали не тільки від самої управи, але й від сотень громадських ентузіястів, прихильників і цінителів товариства, які віддано і безкорисно жертвували свій час, енергію та необхідні кошти для розбудови Рідної Школи, щоб зберегти та розвивати в душах і серцях українських дітей національне виховання.

29 січня 1954 р. на спільному засіданні управ Курсів Українознавства і т-ва «Рідна школа» було ухвалено передати Курси Українознавства під опіку т-ва «Рідна школа». На пропозицію Шкільної Ради Українського Конгресового Комітету Америки (УККА) з Нью-Йорку управа т-ва «Рідна школа» ухвалила 13 серпня 1954 р. замінити назву «Курси Українознавства» на «Школу Українознавства».

Отже, з 13 серпня 1954 р. суботня українська школа в Клівленді має таку повну назву: Школа Українознавства товариства «Рідна школа», але в побуті українці її називали просто Рідна Школа. З того часу і по сьогоднішній день т-во «Рідна школа» спільно з Школою Українознавства являються загальногромадською установою для всіх українців, що проживають на теренах Великого Клівленду і штату Огайо. Вони об'єднують у своїх рядах представників різних політичних, релігійних і молодечих організацій та інші угруповання громади, для яких створено належні умови, щоб успішно навчалися і виховувалися українські діти в дусі відданості християнським цінностям та загальнонаціональним інтересам українського народу.

## **50 – ЛІТНІЙ ШЛЯХ ШКОЛИ УКРАЇНОЗНАВСТВА ТОВАРИСТВА «РІДНА ШКОЛА»**

### **ПЕРШЕДЕСЯТИЛІТТЯ (1953 - 1963)**

1953-54шкільний рік був переломний у системі ведення навчання, бо під керівництвом Шкільної Ради УККА визначні педагоги опрацювали шкільні



## Продовження Додатка А

навчальні програми та підручники. На їх основі Шкільна Рада розробила і видала єдину єдину шкільну документацію, навчальні програми підручники і запровадила єдину систему навчання та виховання для всього українського шкільництва на теренах Америки. Внаслідок цього Т-во «Рідна школа» разом із Школою Українознавства в Клівленді перейшли під опіку Шкільної Ради УККА і була реорганізована в нас система навчання українського шкільництва. Спочатку нижчий ступінь навчання складався із 1, 2, 3 і 4 клас, а середній лише з 5-ї класи і поступово з роками створювався вищий ступінь навчання. До 1960 року Школа Українознавства проводила навчання в приміщенні американської школи Тремонта в Клівленді, а вже з вересня 1960 року і до 6 квітня 1963 року Школа Українознавства працювала в Пармі в американській початковій школі на вулиці Зах. 54.

Відтоді було започатковано 11-річну систему 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 в Школі Українознавства від початку її заснування і донині є українська мова (читання, писання, мовлення) у 1-6 класах, а у 7-11 класах крім української мови та літератури учні ще вивчають історію, географію та культуру України. До послуг української громади Парми в 1955-56 шкільному році організовано ще одну суботню українську парафіяльну школу при Українському Православному Соборі св. Володимира.



Протягом першого десятиліття директорами Школа Українознавства т-ва «Рідна школа» були: **Радзикович Володимир, Ждан Михайло, Лесик Роман** (на світлинах зліва направо 1-ий ряд), керівництвом вчителі удосконалювали форми і методи

навчання, а також урізноманітнювали засоби патріотичного виховання учнів, чим викликали у батьків та всього українського громадянства Великого Клівленду все більше зацікавлення Школою Українознавства. Ці позитивні зміни значно поживили працю вчителів, адміністрації та управи і сприяли не тільки зростанню їх авторитету, але й збільшенню кількості учнів у школі.

Якщо в 1953–54 шк. році навчалось 95 учнів, то на кінець першого десятиліття існування Школи Українознавства в 1962–63 шк. році вже було 307 учнів.

Значною мірою успіхи в діяльності Школи Українознавства залежали й від умілого керівництва школою з боку управи т-ва «Рідна школа», а особливо від голів управи. У першому десятиріччі головами управи т-ва «Рідна школа» були: **Іван Фур, Юра Яремкевич і Кость Мельник** (на світлинах зліва направо 3-ій ряд).

*Продовження Додатка А*

Визначальні та підсумкові успіхи кожної школи оцінюються найперше кількістю тих учнів, що успішно здали іспити і закінчили шкільний рік навчання. Протягом 1957–61 років з восьмирічним терміном навчання школу закінчило 46 випускників. Починаючи з 1961-62 шк. року випуск учнів із школи проводився на основі Правильника іспиту зрілості, затвердженого і виданого Шкільною Радою УККА. До іспиту зрілості (матури) допускалися учні, які з позитивними оцінками закінчили вищий ступінь навчання (9, 10, 11 класи), подали свій життєпис, список прочитаних лектур і річні свідоцтва за останніх три роки навчання.

У першому десятиріччі в обсязі 11-ти клас за останніх два шкільних роки школу закінчили і склали матуральні іспити 15 випускників. Отже, протягом першого десятиріччя існування Школи Українознавства т-ва «Рідна школа» її закінчило 61 випускник, з них 46 отримали восьмирічну освіту, а 15 – середню.

З метою інформування українського громадянства про рідношкільні справи управа т-ва спільно з дирекцією школи та вчителями почали випускати з квітня 1954 року бюлетень під назвою «Вісті т-ва «Рідна школа» в Клівленді» і до червня 1963 року вийшло 17 чисел бюлетеня. А потім його випуски стали епізодичними і у 1973 році припинились.



**Учителі Школи Українознавства в 1960-61 шк. р.**

*Сидять зліва:* І. Скопляк, М. Ставнича, І. Бурда (директор), Є. Винар, А. Єзерська.  
*Стоять:* В. Смаль-Стоцький, С. Городиська, О. Віжевська, Я. Піхурко, Х. Раковська, Г. Голембйовський.

Поряд із навчанням школа приділяла належну увагу і виховному процесові, на основі якого шкільна молодь виховувалася в українському національному та релігійному дусі, в любові до всього рідного, в плеканні почуття єдності і товарищескості. Патріотичному і релігійному вихованню учнів сприяли внутрішкільні та зовнішні імпрези.

До внутрішкільних імпрез належали: Листопадовий Чин, свято св. Миколая, свято Державности (22 січня), свято Матері.

До імпрез зовнішнього характеру, що проводилися для всієї української громади, відносилось свято Рідношкільної ялинки, Шевченківське свято і на закінчення шкільного року—свято Молоді, започатковане в 1962 році. Учні нашої школи були активними учасниками концерту «Молодь Шевченкові», присвяченого століттю смерті Тараса Шевченка, що відбулося 22 жовтня 1961 року в Пармі.

Важливою подією в діяльності т-ва «Рідна школа» і Школи Українознавства в цей період було проведення в Клівленді першого Крайового Рідношкільного з'їзду 20-21 квітня 1963 року, на якому було присутніх 67 делегатів з українських поселень Америки. З доповіддю на з'їзді виступав голова Шкільної Ради УККА д-р Едвард Жарський.

### **ДРУГЕДЕСЯТИЛІТТЯ(1963 - 1973)**

У період другого десятиліття поступово зміцнювалась навчально-матеріальна база Школи Українознавства. Вчителі у своїй праці почали використовувати нові шкільні підручники, історичні та географічні мапи, прозирки, різні додаткові матеріали і посібники з мистецтва та культури, ширше застосовували звукозаписи, що сприяло кращому засвоєнню учнями програмового матеріалу. Впровадження нових методів і засобів навчання сприяло зростанню авторитету і поваги до Школи Українознавства, яку все більше підтримували батьки, українські громадські організації та церковні парафії.

На пропозицію Шкільної Ради від 1966-67 шк. року почався набір дітей до підготовчої кляси, яка працювала за програмою українського дошкільця і стала, по суті, підбудовою Рідної Школи. Усі надбання і добрі почини у шкільній праці привели до того, що у другому десятилітті спостерігалосьнайбільше зростання кількості учнів, які виявляли бажання вчитися, за всю 50-літню історію школи.

Чисельна кількість учнів у другому десятиріччі в шкільних роках коливалася від 312 до 346 учнів.

Слід відзначити, що поряд із кількісним зростанням числа учнів зростала і якість навчання. Про успіхи у навчанні та ґрунтовне засвоєння учнями програмового матеріалу свідчить такий приклад: на кінець 1966-67 шкільного року налічувалося

317 учнів, з яких закінчило шкільний рік з оцінкою «дуже добре» – 118 учнів, на «добре» – 131 учень, на «задовільно» – 56 учнів, «незадовільно» – 7, не атестовано—3 і роботу на літо мали 2 учні. Відповідно до зростання кількості учнів зростала і кількість випускників школи. Якщо в першому десятиріччю Школу Українознавства закінчило 61 випускник, то вже у другому десятиріччі їх число збільшилося до 164-х випускників. Досягнення Рідної Школи в справі

*Продовження Додатка А*

більшого охоплення навчанням української молоді у другому десятиріччі слід завдячувати активній праці таких директорів: **Бурда Іван** (фото є у розділі 1-го десятиріччя),

**Дуб Мар'ян**, **Дуб Олена**, яких бачимо на світлинах, **Іванчук Василь** (фото є у розділі 3-го десятиріччя). У цьому десятиріччі активно допомагали у праці Школі Українознавства голови управ т-ва «Рідна школа»: **Мирослав Мичковський**, **Зорян Городиський** та **Василь Ільчишин** (на світлинах зліва направо).

У цей період продовжувалась ще й деяка видавнича діяльність школи і товариства. З жовтня 1963 року і по травень 1964 р. вийшло ще три числа бюлетеня «Вісті т-ва «Рідна школа» в Клівленді». В них поміщено різні інформації з життя Школи Українознавства, а також постанови Рідношкільного з'їзду, що відбувся в Клівленді 20-21 квітня 1963 року.

Цікавий матеріал поміщений у числі 5/19 «Вістей» за жовтень 1963 рік, де подається інформація про ще одну Школу Українознавства у Східному Клівленді, в якій навчалось 33 дітей. Вчителька Таня Бачинська проводила навчання в суботу в будинку української католицької парафії св. Марії.

У цьому ж десятиріччі, від 1968-69 шк. року, школа започаткувала гарну харитативну акцію – це збірка фонду «Діти – дітям». Учні школи збирали добровільні пожертви на допомогу потребуючим українським дітям в різних країнах світу. З 1968 р. і по 1977 р. діти збрали понад сім тисяч доларів, які було надіслано учням українських шкіл у Франції, Бельгії, Німеччині, Австрії, Югославії, Польщі, Італії, Бразилії.

Успіхи Школи Українознавства стали відомими не тільки серед української громади, але нею зацікавився і місцевий державний відділ освіти в Пармі. У квітні 1966 року на спільному засіданні відділу освіти та представників Школи Українознавства було обговорено діяльність нашої школи і її було визнано зразковою навчальною установою серед інших етнічних шкіл Парми. З цього ж року відділ освіти в Пармі почав видавати випускникам Школи Українознавства письмові gratulacii в зв'язку із закінченням ними навчання в школі. Після цього все більше розширювались педагогічні контакти і зв'язки Рідної Школи з місцевим відділом освіти та американською школою ім. Шаафа в Пармі, в якій з квітня 1963 р. і до вересня 1982 р. проводилось навчання дітей української школи.

### ТРЕТЄДЕСЯТИЛІТТЯ (1973 – 1983)

У третьому десятилітті продовжувалася активна співпраця дирекції Школи



Українознавства з управою т-ва «Рідна школа», яку тоді очолювали **Євген Небеш**, **Євген Палка** та **Ярослав Когут**, яких бачимо на світлинах зліва направо.

*Продовження Додатка А*

На початку цього десятиліття почався активний пошук взаємо-зв'язку між етнічними суботніми школами різних національностей, що знаходилися тоді на теренах Великого Клівленду і його околиць для подолання спільних проблем у шкільництві. Перше засідання представників усіх шкіл етнічних груп відбулося 10 березня 1975 р. у Клівлендському університеті, на якому було обговорено найголовніші справи шкіл, способи їх спільної дії та можливості федеральної допомоги для них. Вже через декілька таких засідань 3 червня 1975 року було оформлено об'єднання всіх етнічних шкіл в одну Асоціацію і схвалено її статут, до якої увійшли: араби, вірмени, греки, жида, італійці, китайці, латиші, литовці, угорці, німці, поляки, серби, словаки, словенці та українці.

До керівництва Асоціації, яка складалася з п'яти членів, увійшов член управи т-ва «Рідна школа» Ярема Раковський. Початкова діяльність Асоціації мала деяку підтримку з боку федерального уряду США, який асигнував 43 тис. доларів. За кошти було проведено Асоціацією 16 семінарів для вчителів етнічних шкіл. Для наших вчителів ці семінари були корисними, бо на них ішли жваві дискусії і виміни думок аспектів діяльності шкіл інших національностей. Однак, сподівання на збільшення фондів федеральним урядом для етнічних шкіл не оправдалися і поступово Асоціація занехла свою роботу. А українські школи постійно працювали і працюють виключно за коштів батьків і громади.

У вересні та листопаді 1973 р. випущено останні два числа рідношкільного бюлетеня, який мав вже іншу назву «Рідношкільні вісті Школи Українознавства». У ньому було надруковано звернення до батьків, звіт директора школи за 1972-73 шкільний рік, інформацію про шкільну бібліотеку та інші матеріали з життя школи. У третьому десятилітті Школу Українознавства т-ва «Рідна школа» в Клівленді очолювали директори **Іванчук Василь** (*світлина зліва*) і **Воляник Степан**.

Другий Крайовий з'їзд Шкільної Ради УККА і Централі Опікунів Шкіл Українознавства було проведено 26-27 жовтня на базі Школи Українознавства т-ва «Рідна школа» в Клівленді, в якому взяло участь 53 делегати від 21 школи з різних міст США. На з'їзді було прийнято резолюцію, в якій, зокрема, записано:

*«З уваги на те, що на терені Америки видний спадок числа учнів українознавчих шкіл, звертаємося з гарячим проханням до наших церков, громадських установ і молодіжних організацій провести роз'яснювальну акцію про konieczність плекати українську мову в родинному і громадському житті, про необхідність існування українських дитячих садків і шкіл українознавства та обов'язкову участь у них кожної української дитини».*

І це справді так, бо вже у третьому десятилітті існування Школи Українознавства в Клівленді кількість учнів з кожним роком скорочувалась. Якщо в 1973–74 шк. році було 300 учнів, то вже на кінець третього десятиліття в 1982–83 шк. році було 272 учні. Але не дивлячись на деяке зменшення загальної кількості учнів в Рідній Школі протягом третього десятиліття це не привело до скорочення випускників школи, навпаки, їх число збільшилось.

Якщо в другому десятилітті (1963-73) було 164 випускники, то вже в третьому десятилітті число їх збільшилось до 183.



#### Учителі Школи Українознавства в 1976-77 шк. р.

*Сидять зліва:* Анна Завадівська, Василь Іванчук (*директор*), Ярослава Барнич, Юрій Любінецький.

*Стоять у I-му ряді:* Ярополк Ласовський, Мирослава Мичковська, Емілія Волянник, Олександра Ковальська, Мирослава Голубець, Тереса Малиновська.

*У II-му ряді:* Степанія Городиська, Ярослава Піхурко, Софія Малиновська.

*У III-му ряді:* Сузанна Телішевська, Андрій Фединський, Степанія Фік.

Найбільш характерною подією у третьому десятилітті було відзначення 25-літнього ювілею існування Школи Українознавства т-ва «Рідна школа». Підготовкою до святкувань займався Громадський комітет під патронатом Українських Злучених Організацій (УЗО). Ювілейні святкування з бенкетом відбулися 15 жовтня 1977 року в залі астродому св. Йосафата в Пармі.

Святочну промову виголосив колишній випускник цієї школи д-р Андрій Зварун. Перед бенкетом відбулася зустріч випускників школи з 18-ти матур від 1957 року, а після бенкету–вечорниці для всіх поколінь при звуках ансамблю «Самоцвіт» з Монреалю, Канада. З нагодисвяткувань 25-ліття Школи Українознавства було видано пам'яткову ювілейну книгу під назвою «Школа Українознавства т-ва «Рідна школа» в Клівленді, 1950-1977». Книгу видало т-во «Рідна школа» при участі видавничої комісії під головуванням Івана Фура і технічного редактора Степана Кікти. На 160-ти сторінках цієї книги задокументовано чвертьстолітню діяльність Школи Українознавства.

Варто відзначити, що в книзі було поміщено вітальний лист від Патріярха Ураїнської Греко-Католицької Церкви Йосифа Сліпого, який завжди велику увагу приділяв українському шкільництву. В листі Патріярх, зокрема, писав:

*Продовження Додатка А*

*«Наслідуйте працю ваших попередників любов'ю до рідного минулого, жертвою себе для виховання наших найменших на поселеннях і високим почуттям відповідальності у своїй важкій виховній праці».*

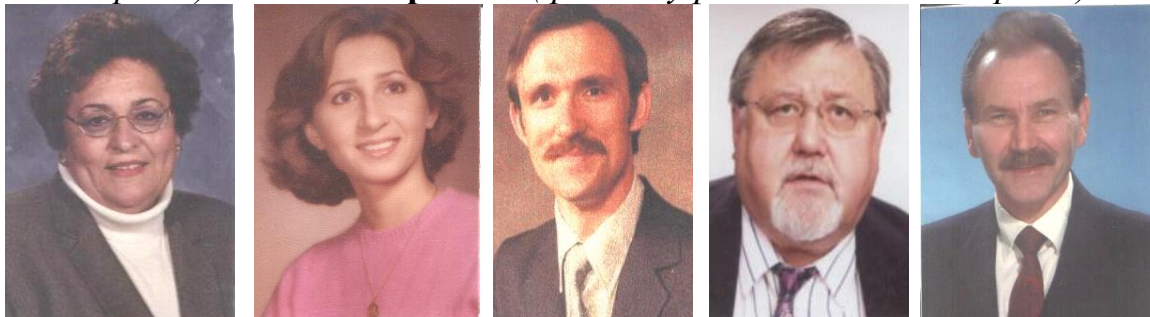
Від вересня 1982 року Школа Українознавства почала свою працю в американській середній школі ім. Шайло в Пармі, а згодом у середній школі Норманді також у Пармі.

**ЧЕТВЕРТЕДЕСЯТИЛІТТЯ (1983-1993)**

На початку нового, 1983-84-го шкільного року, четвертого десятиліття існування Школи Українознавства відбулося святкове відзначення сторіччя матірнього товариства «Рідна школа» в Україні. Громадський комітет під головуванням Степана Воляника організував відзначення цієї важливої історичної дати в українському шкільництві в неділю, 25 вересня 1983 р., в залі парафії

Покрова Пресвятої Богородиці в Пармі ювілейним концертом-бенкетом. Святочну доповідь виголосив отець Ізидор Нагаєвський. В залі була організована виставка рідношкільних експонатів. З цього дня Громадський комітет з відзначення сторіччя матірнього т-ва «Рідна школа» розпочав творення «залізного» рідношкільного фонду і звернувся до української громади активно підтримати цей почин, щоб зміцнити фінансову базу для утримання і довгорічного існування Школи *Продовження Додатка А*

Українознавства. У цьому десятиріччі продовжували керувати Школою Українознавства директори **Іванчук Василь** (фото є у розділі III-го десятиріччя) та **Кость Вірослав** (фото є у розділі V-го десятиріччя).



Активну допомогу в діяльності Школи Українознавства продовжувала надавати управа т-ва «Рідна школа», яку в четвертому десятилітті очолювали: **Тарас Кордуба, Богдан Дубас, Богдан Милян, Віра Капустянська, Мотря Стахур**. Щодо учнів, які навчалися в Школі Українознавства в період четвертого десятиліття, то їх кількість зменшувалася. В 1983–84 шк. році навчалося 300 учнів, а вже на кінець 1992 – 93 шк. року їх було 126. Поряд із зменшенням загального числа учнів, які навчалися в школі протягом 1983-1993 років, зменшувалась і кількість випускників, що закінчували Школу Українознавства з матуральними іспитами.

*Продовження Додатка А*

Їх число зменшилось із 183-х у третьому десятиріччі до 119 випускників на кінець четвертого десятиріччя.

Четверте десятиріччя діяльності Рідної Школи було знаменне тим, що в ньому 24 серпня 1991 року проголошено відновлення Української Самостійної Держави. А в 1992 році відбувся перший випуск матурантів школи вже при існуванні Незалежної України.

Школа Українознавства Т-ва «Рідна Школа» поряд з національно-патріотичним вихованням учнів приділяла особливу увагу і релігійному навчанню та вихованню учнівської молоді. Від початку існування школи і до 1985 року релігійне навчання проводили в школі отці-катехити Українських Греко-Католицьких Церков. У зв'язку з тим, що до школи щораз більше прибувало дітей різних релігійних конфесій і вірувань, то релігійне навчання неможливо було проводити у різних учнівських групах і як предмет викладання воно перестало існувати. Але кожен шкільний рік починався і закінчувався Молебнем, а кожен суботній день навчання починався і закінчувався Молитвою.

Праця дирекції школи, вчителів і т-ва «Рідна школа» у 4-му десятиріччі проходила під знаком підготовки до відзначення 40-річного ювілею Школи Українознавства в Клівленді. У IV кварталі 1989 року було видане перше число шкільного квартальника «Рідношкільний вісник» під редакцією заступника директора школи Софії Бурої, який був присвячений 175-літтю народження Тараса Шевченка, а в січні 1990 р. вийшло друге число цього шкільного квартальника.

З 1989 року почалися періодичні рідношкільні радіопередачі на українській радіопрограмі під керівництвом Степана Зорія на хвилях FM-90.3 WCPN Cleveland Public Radio. Цю ж радіопрограму тільки під назвою «Радіохвиля «Україна» продовжував вести з 1997 до 2013 року директор школи (1995-99 рр.), редактор Петро Твардовський разом із своєю дочкою Оксаною Рабосюк, яка також деякий час працювала вчителем Рідної Школи. За їх 15-річну працю на цій радіопрограмі вони часто запрошували для виступів вчителів та учнів Школи Українознавства.





**Учителі Школи Україно-знавства в 1993-94 шк. році.**

*Сидять зліва:* Дарія Крамарчук, Ліда Парк (адміністратор), Вірослав Кость (директор), Софія Буря, Петро Твардовський.

*Стоять у 2-му ряді:* Оля Горкавчук, Анна Келлер, Роман Келлер, Оля Загіней, Галина Галай, Ліда Жакунець.

*Третій ряд:* Оксана Баслядинська, Наталя Дубчук, Оксана Рабосюк.

Другого грудня 1989 р. у залі Святопокровського осередку в Пармі на закінчення Року Української Мови наша школа була господарем конференції на тему «Українська мова тут–і там» з участю гостей з Чикаго, Детройту та голови Шкільної Ради УККА д-ра Євгена Федоренка. Шостого жовтня 1990 р. розпочала свою працю рідношкільна бібліотека і жовтень було проголошено місяцем української книжки.

120-ліття від дня народження Лесі Українки силами учнівської молоді було поставлено п'єсу Мирослави Ласовської-Крук «Віщування старого дуба». В рамках святкувань 40-річного ювілею Рідної Школи було проведено 14 січня 1993 р. свято Рідношкільної ялинки в залі Святопокровського осередку. Шкільний хор учнів під диригуванням вчительки з України

Ганни Келлер вперше виконав гімн Рідної Школи на слова М. Матііва-Мельника, музика Д. Кашубинського. Він виконувався на рідних землях впродовж 30-х років ХХ-го століття, як офіційний рідношкільний гімн. На закінчення 1992-93 шкільного року, 5 червня 1993 р, було поставлено за скороченим сценарієм Софії Бурої п'єсу Лесі Українки «Лісова пісня» в залі ім. А. Шептицького катедри св. Йосафата в Пармі. Всі ролі виконували учні молодших і старших клас та виступав шкільний хор.

**П'ЯТЕДЕСЯТИЛІТТЯ (1993-2003)**

Почалося п'яте ювілейне десятиліття Школи Українознавства т-ва “Рідна школа” з відзначення її 40-х роковин існування. Громадський комітет з відзначення 40-річчя Рідної Школи очолював д-р Степан Воляник. Ювілейні святкування відбулися в неділю, 26 вересня 1993 року, в приміщенні парафіяльної залі св. Покрови в Пармі. Вступним словом свято відкрив голова комітету С. Воляник, а гімн Рідної Школи виконав рідношкільний хор під керівництвом Г. Келлер. Зі святковим вітанням виступив директор школи д-р Вірослав Кость. Після цього відбулося нагородження грамотами заслужених і довголітніх працівників Школи Українознавства. У мистецькій частині ювілейних святкувань виступав ансамбль «Гроно» з Києва під керівництвом поета, композитора і співака Тараса Петриненка, а також був виступ гумориста з Торонто, Канада, Ігоря Бачинського.

З настанням Незалежності України до Клівленду почало прибувати все більше українських емігрантів, а серед них були і вчителі, які виявляли бажання працювати в Рідній Школі. Таким чином школа поповнилася висококваліфікованими вчителями, які мають спеціальну середню або вищу

освіту і з досвідом педагогічної праці в Україні. Тоді їх у школі вже була переважна більшість. Опіраючись на уміння і фах педагогів з України, дирекція школи старалася спрямовувати їх діяльність на поліпшення якості навчання, на удосконалення форм і методів у викладанні навчальних предметів, враховуючи і методику навчання в американських школах. Особлива увага приділялася в процесі навчання учнів дотриманню вимог навчальних програм Шкільної Ради УККА, максимальному використанню підручників, які також видані Шкільною Радою спеціально для Шкіл Українознавства. Значну увагу вчителі почали приділяти систематичному виконанню учнями усних і письмових домашніх завдань. З цією метою дирекція школи, починаючи з 1995-96 шк. року, надсилала батькам до вересня місяця навчальні пляни з усіх класів і предметів на поточний шкільний рік. На їх основі батьки знали, що вивчають їхдіти у школі кожної суботи і таким чином могли практично їм допомагати у виконанні домашніх завдань.

Шкільний рік поділяється на три триместри: 1-вересень-листопад; 2-грудень-лютий; 3-березень-травень. У кінці кожного триместра виставляються учням підсумкові оцінки за триместр. І тоді дирекція школи надсилала батькам письмові інформації, в яких були відомості про кількість невиконаних учнями письмових домашніх завдань, про незадовільні оцінки, про пропущені дні, або окремі уроки в навчанні за триместр. Для тих учнів, які не повністю засвоювали протягом шкільного року навчальний матеріал з окремих предметів, передбачений шкільною програмою, їм давали роботу на літо. Виконання учнями літніх завдань вчителі перевіряли на початку нового шкільного року.

Всі ці удосконалення навчального процесу давали позитивні наслідки. Про це свідчить хоч би один приклад за 1998-1999 шкільний рік. На кінець року в школі навчалася 182 учні. З них закінчили навчання із загальним вислідом на оцінку «дуже добре» – 98 учнів, на «добре» – 63, на «задовільно» – 18 учнів. Лише три учні мали річні незадовільні оцінки з окремих навчальних предметів, а 11-ти учням було дано роботу на літо. Почався і процес збільшення кількості учнів у школі. Якщо на початку п'ятого десятиліття в 1993–94 шк. році навчалася 134 учні, то вже на кінець 2002–2003 шк. року було 202 учні. А випускників-матурантів школи у ювілейному десятилітті було 99.

Всього за 50-річчя, з 1953 і по 2003 роки, Рідну Школу закінчило 643 учні. З них Курси Українознавства–17 учнів, із восьмирічною освітою–46 учнів і з матуральними іспитами 580 випускників 11 класи Школи Українознавства. Отже, підсумовуючи колосальну працю вчителів, директорів шкіл, управи т-ва «Рідна школа», батьківських комітетів і української громади Великого Клівленду та околиць за 50 років, ми з великою пошаною відзначили у ювілейній «Пам'ятній книзі» поімено всіх 643-х випускників, які своїм наполегливим старанням закінчили навчання в Рідній Школі.



Директорами Школи Українознавства т-ва «Рідна школа» у п'ятому ювілейному десятилітті були **Кость Вірослав** (справа на світлині) і **Твардовський Петро**.

За діяльністю Шкіл Українознавства в процесі шкільного року здійснювали контроль і подавали методичну допомогу вчителям педагогічні дорадники Шкільної Ради, або їх ще називають інспекторами шкіл. Вони ж і були головами іспитових комісій на матуральних іспитах в 11-их класах. Протягом 50-ти років контроль за діяльністю школи здійснювало 10 педагогічних дорадників (інспекторів): **Бурда Іван, Ждан Михайло, Білоус Іван, Данилишин Василь, Дольницький Мирон, ОленаДуб, Микита Іван, Стецик Степан, Шанко Олена, Воляник Степан, Петро Твардовський.**

Впродовж 50-ліття своєї українознавчої діяльності наша Школа Українознавства ставила своїм завданням не тільки навчити учнів читати, писати, розмовляти українською мовою, отримувати основні відомості з історії і географії України, з української літератури та культури, але й виховувати їх у національно-патріотичному та духовному наставленні. Процеси національного і духовного виховання знаходили своє відображення у молебнях, які проводилися на початку і в кінці кожного шкільного року, у молитвах кожної суботи, якими починалося і закінчувалося навчання у школі, у відзначенні українських державних, національних і релігійних свят.

На початку листопада школа відзначала історичну дату Листопадового Чину 1918 року у Львові. У грудні учнів вітав і роздавав їм подарунки св. отець Миколай. В січні школа проводила свято Рідношкільної ялинки для всієї української громади Парми. Цього ж місяця відзначалися в школі Січневі Роковини, де згадувалось про проголошення Самостійної України Четвертим Універсалом 22 січня 1918 р., про Злуку двох українських держав у єдину Соборну Україну 22 січня 1919 р., а також про Героїв Крут, які загинули в боротьбі з більшовицькими бандами 29 січня 1918 р. Щорічно у березні місяці школа брала активну участь у загальногромадському Шевченківському святі Парми, що проводиться під патронатом УЗО.

У квітні опікуни клас організовували відзначення з учнями трагічних роковин Чорнобильської аварії, а у травні – свято Матері. З 1996 року дирекція школи почала організовувати проведення свята останнього дзвоника для випускників 11-ої класи, коли всі учні урочисто проводжали зі школи своїх старших друзів. В пам'ять про навчання у Рідній Школі кожному випускникові

директор школи вручав Кобзар Т. Шевченка з таким написом: «Кобзар Тараса Шевченка нехай буде у вашому житті тим дороговказом, що збереже у ваших серцях дух українства!».

Закінчувався шкільний рік завжди святом Молоді. Для відзначення усіх шкільних свят почергово були визначені кляси заздалегідь, які готували відповідну концертну програму. З 1995 р. під час відзначення державних і національних свят на пропозицію дирекції школи урочисто вносився учнями до залі Державний Прапор України, а на закінчення свята всі учасники виконували Державний Гімн України.

Це виховувало в учнів повагу і національну гордість до Державних Символів України.

Дирекція школи і управа т-ва «Рідна школа» щорічно тричі вшановували випускників школи, яких тут часто називали абітурієнтами або абсолювентами. Перше їх вшанування відбувалося в останній день їхнього навчання на святі шкільного дзвоника. Другий раз після складання ними матуральних іспитів на випускному вечорі з участю родин випускників.

Третій раз на матуральній забаві, що проходила в останню суботу листопада. Матуральна забава – це вже була всегромадська українська імпреза, в якій брали участь не тільки родини випускників, але й представники українських громадських організацій, в тому числі й молодечих, церковних парафій, випускників попередніх років навчання та, звичайно, при музичному супроводі зі співом, музикою і танцями.



Головами управи т-ва «Рідна школа» у п'ятому ювілейному десятилітті Школи Українознавства були: **Люба Мудра, Андрій Дем'янчук, Юрій Яськів**, яких бачимо на світлині зліва направо.

Від часу незалежності нашої держави до Клівленду часто прибували визначні державні, політичні і релігійні діячі України. З ними дирекція школи організувала зустрічі для учнів. Так, в останні роки в школі наші учні мали зустріч з гетьманом Українськокозацтва Володимиром Мулявою, з послом України в США Юрієм Щербаком, з Патріярхом Української Православної Церкви Київського Патріярхату Філаретом, з Патріярхом Української Греко-Католицької Церкви Любомиром Гузарем та іншими особами. Такі зустрічі сприяють ознайомленню наших учнів із сучасним політичним, економічним, соціальним і культурним розвитком Самостійної України.

Слід мати на увазі, що значна частина учнів нашої школи є учасниками

молодіжних українських організацій, як Пласту, СУМу, танцювальної школи “Каштан”, деяких вокальних і музичних ансамблів. Таке поєднання навчання в українській школі з діяльністю українських громадських молодіжних організацій дає певний успіх у вихованні нашої молоді на національних традиціях українського народу.

З метою обміну досвідом педагогічної праці щорічно і почергово відбувалися окружні вчительські конференції Шкіл Українознавства міст Чикаго, Детройту і Клівленду. На протязі останнього десятиріччя у нас в Пармі вже було проведено три таких конференції. Спочатку на них виступають директори, які дають загальну характеристику стану навчально-виховної роботи у своїх школах. Потім вчителі окремо працюють на секціях молодших і старших клас та виступають з доповідями і рефератами, в яких висвітлюється їх власний педагогічний досвід роботи. В заключній частині конференції спільно обговорюються різні рекомендації щодо поліпшення змісту форм і методів праці вчителів на подальші роки.

Періодично Шкільна Рада при УККА проводить всеукраїнські вчительські конференції у різних містах США. В Клівленді така конференція відбулася 21-23 червня 2002 року в приміщенні Джан Керрол університеті. У конференції взяло участь понад 70 учителів, директорів Шкіл Українознавства, педагогічних радників із різних міст США та Канади.

На пленарному засіданні конференції з головною доповіддю про стан українського шкільництва в США виступав голова Шкільної Ради д-р Євген Федоренко. Він, зокрема, сказав, що переважна більшість вчителів є професійними педагогами з середньою і вищою педагогічною освітою, які прибули до Америки в останнє десятиріччя з України. Потім працювали дві окремі секції нижчих і вищих клас. Конференція стала важливим чинником в обміні досвідом педагогічної праці, в обговоренні проблем педагогіки, психології, методики, шкільних програм і підручників. Учасники конференції мали можливість оглянути цікаву виставку підручників, методичних порад і посібників з різних навчальних предметів, географічних та історичних атласів, дитячої літератури.

### **ШКОЛА СЛАВИТЬСЯ ПРАЦЕЮ ВЧИТЕЛІВ**

Кожна школа успішно здійснює свій обов'язок у справі навчання і виховання учнів завдяки сумлінній і наполегливій праці вчителів. Це їм треба завдячувати, що діти наших українських родин, починаючи з підготовчої класи і закінчуючи 11-ою класою та матуральними іспитами, ідуть у світ дорослого життя вже свідомими українцями із достатніми знаннями рідної мови, літератури, культури, історії та географії України.



### Учителі Школи Українознавства в 2002-2003 шк. р.

*Сидять зліва:* Оксана Шараневич, Ігор Ярош, Степан Воляник (*інспектор*), Вірослав Кость (*директор*), Ніна Сікора.

*Стоять:* Наталія Прокопів-Ярош, Любомир Якимів, Надія Скабик, Катерина Соболевська, Іванна Турчин, Оксана Баслядинська, Оксана Олійовська.

Оглядаючись на пройдений 50-літній шлях нашої школи, ми з вдячністю згадуємо всіх учителів, які, незважаючи на певні труднощі у праці, успішно пройшли цей шлях, залишаючи у своїй свідомості сотні дитячих усмішок і щирих сердець.

Всього за 50 років у Школі Українознавства т-ва «Рідна школа» в Клівленді працювало 137 вчителів. З них віддали свою працю школі 15 і більше років – 11 вчителів, від 10-ти до 15-ти років – 17 вчителів, від 5-ти до 10-ти років – 25 вчителів, від одного до 5-ти років – 84 вчителі. У ювілейній «Пам'ятній книзі» ми назвали всіх вчителів поіменно, які працювали в Школі Українознавства т-ва «Рідна школа» в Клівленді впродовж 50-ти років.

Багато випускників нашої школи, здобувши вищу освіту, активно включилися до праці в американському суспільстві, в громадському житті української діаспори, а також деякі з них працюють у різних галузях економіки, в сфері освіти, культури і мистецтва у вільній тепер Українській Державі.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Додаток Б**  
**ПОСТАНОВА КОЛЕГІЇ**  
**МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ РСР**  
**(Не для преси. Тільки для службового користування)**

29 червня 1983 р.

Довести до відома зміст постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів  
 УРСР

«Про організацію виконання в республіці постанови  
 ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР»

від 26 травня 1983 р., ч.473.

**Про додаткові заходи**  
 по удосконаленню вивчення російської мови  
 в загальноосвітніх школах, педагогічних навчальних закладах,  
 дошкільних і позашкільних установах республіки

Кожному педагогічному колективу шкіл і інших навчальних закладів з неросійською мовою навчання, колективам інститутів удосконалення вчителів і методичних кабінетів, педагогічним навчальним закладам і науково-дослідним інститутам.

... Забезпечити беззастережне поширення мережі шкіл і класів з поглибленим вивченням російської мови і літератури.

... Вжити заходів для піднесення рівня навчання і вивчення російської мови учнями загальноосвітніх шкіл з українською, молдавською, угорською і польською мовами.

... Створити вчителям російської мови, які не мають закінченої вищої освіти, всі потрібні умови для піднесення рівня освіти.

... Запровадити зміни в навчальні плани відповідних навчальних закладів, збільшити число годин на вивчення російської мови, використовуючи для цього час, відведений для вивчення навчальних дисциплін (за вибором).

... Збільшити щорічний прийом до аспірантури за фахом «Російська мова та література»

... Забезпечити в 1985 -- 1986 рр. будівництво та введення в дію за рахунок державних капіталовкладень навчальних корпусів та гуртожитків для слухачів інститутів удосконалення вчителів.

... Вжити додаткових заходів для широкого використання наявних можливостей морального заохочення педагогічних, методичних та керівних кадрів, що найбільше відзначилось в роботі по поліпшенню вивчення російської мови в школах республіки.

*Закінчення Додатка Б*

... Передбачити в проектах бюджетів на 1984 та наступні роки потрібні асигнування:

- на підвищення (16%) ставок заробітної платні вчителів підготовчих і початкових класів, які провадять заняття з російської мови, вчителів російської мови та літератури IX – X (XI) класів загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів, педагогічних училищ з неросійською мовою навчання, розташованих в сільській місцевості та селищах міського типу;
- на підвищення стипендіатських витрат на студентів, що навчаються в педагогічних інститутах за фахом «Російська мова та література в національній школі».

... Підготувати пропозиції для Держкомвидаву УРСР для видання в 1985 -- 1990 рр. нових підручників російської мови для національних шкіл, а також літератури російською мовою для дітей дошкільного віку.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*



## Додаток В

### Загальнодидактичні рекомендації до навчальних книжок для української школи в діаспорі:

- 1) повинні давати конкретні і ясні відповіді на всі питання навчальних програм;
- 2) бути українсько-православними за своєю виховно-освітньою спрямованістю;
- 3) стояти на сучасному науковому рівні даної галузі науки;
- 4) мати послідовний виклад змісту навчального матеріалу;
- 5) мати виклад навчальної дисципліни відповідно до програм, вимог загальної дидактики і методики даної дисципліни;
- 6) бути за своїм характером матеріалу розрахованими на міських дітей;
- 7) бути розраховані на психологічну і культурну двокомплектність (українську і американську) наших дітей;
- 8) бути з чітко сформульованими правилами і визначеннями;
- 9) бути добре зовнішньо оформлені – поділ на розділи, підрозділи, різні шрифти, добрий папір, добрі ілюстрації та ін.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження (Квартальник «Наша школа»).*

## Додаток Г

Розпорядок навчального дня для учнів 2 класу суботньої школи  
українознавства товариства «Самопоміч» в Нью-Йорку

Години	Урок	Навчальна діяльність
9.00-9.45	Читання / аудіовихова- ння	*обговорення малюнка до тексту про що є чи буде цей текст [учитель читає, учні слухають] * техніка читання індивідуально / в парах разом * обговорення тексту, відповідь на запитання, дискусія * обговорення нових слів з прочитаного тексту. * складання словосполучень та речень з неологізмами * текст, над яким буде проводитись робота в класі має бути прочитаним учнями вдома з батьками (хоча б тричі) для запам'ятовування.
9.45-9.50	Перерва	
9.50-10.30	Українська мова	*пояснення граматичних правил української мови за програмою для 2 класу *робота над вправами: робочі зошити чи роздатковий матеріал *письмо
10.30-10.35	Перерва	
9.50-11.15	Релігія	
11.15-11.30	Перерва	
11.30-12.00	Співи	
12.00-12.05	Перерва	
12.05-12.45	Розвиток мовлення	*розвиток словникового запасу учнів за розділом «Лексика» *використання картинок та інших візуалізацій *уроки ввічливості: обговорення правил поведінки в певних життєвих ситуаціях

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження*

## Додаток Д

### Вправи на формування понять: «літера», «звук», «голосний, приголосний звук»

#### Вправа 1. Прочитайте й напишіть:

Ось наша школа. Учителька вже в школі. Учні стоять на ганку. Вони чекають дзвоника. Тоді вони підуть кожен до своєї класи.

- а) Скільки речень ви прочитали?
- б) Скільки літер у першому реченні?
- в) Яка літера в першому реченні написана три рази?
- г) Які літери повторюються в третьому реченні?
- г) Вивчіть українську абетку, як вірш.

А а Б б В в Г г І і Д д

Е е Є є Ж ж З з И и І і Ї ї

Й й К к Л л М м Н н

О о П п Р р С с Т т У у Ф ф Х х Ц ц Ч ч

Ш ш Щ щ ь (м'який знак) Ю ю Я я

#### Вправа 2.

Каша. Море. Діти. Учні. Око. Пишу. Галя. Моє. Гаї. Мию.

- а) Скільки слів ви написали?
- б) Прочитайте кожне слово.
- в) Підкресліть у кожному слові останній звук.
- г) Напишіть всі підкреслені звуки-літери в один ряд.
- г) Скільки їх?
- д) Вимовляйте ці звуки голосно й протяжно.
- е) Вивчіть їх добре напам'ять.

#### Вправа 3.

Я на маму — ой, сердитий: миє шию, миє вуха, витирає дуже сухо. А навіщо мити шию, я ніяк не розумію.

- а) Підкресліть рисочкою всі голосні звуки в цьому віршику.

#### Вправа 4.

Дідусь шукає свою люльку. Твоя лялька дуже гарна. На столі лежить альбом. Ось мій маленький брат Василько. Горобець — сіренька пташка. У мене болить палець.

- а) Підкресліть у цих реченнях слова, які мають знак м'якшення.
- б) Чи є знак м'якшення звук?
- в) Якщо знак м'якшення не є звук, то чому ж ми його пишемо.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

## Додаток Е

### Граматичні вправи. Тема: «Речення за метою повідомлення»

#### **Вправа 1. Прочитайте й напишіть:**

Хлопчик читає «Веселку». Дівчинка шиє. Пес спить на ганку. Кіт зловив мишу. Пташка співає. Бабуня розповідає дітям казку.

- а) Скільки речень ви прочитали?
- б) Скільки слів у першому реченні?
- в) Скільки слів у другому реченні?
- г) З чого складається кожне речення?
- г) Складіть і напишіть три речення з двох слів і два речення з трьох слів.

#### **Вправа 2.**

Сонце пече. Липа цвіте. День прибуває. Влітку це буває.

- а) Скільки речень ви прочитали?
- б) Скільки слів у четвертому реченні?
- в) Який знак стоїть після кожного речення?
- г) З малої чи з великої літери починається наступне речення після крапки?
- г) Складіть і напишіть три речення з трьох слів.

#### **Вправа 3.**

Як твоє ім'я? Як твоє прізвище? Де ти живеш? Чи ти маєш братів або сестер? Чи ваша родина має власний будинок?

- а) Скільки речень ви прочитали?
- б) Скільки слів у четвертому реченні?
- в) Як називаємо ми знак, що стоїть після кожного з цих речень?
- г) Складіть і напишіть три речення зі знаком питання на кінці.

#### **Вправа 4. Прочитайте:**

У мене теплі рукавички пташка сидить у клітці котик спить на лаві ця кімната висока хто сидить коло вікна коло вікна сидить бабуня дідусь щось пише тато читає газету куди ти йдеш.

- а) Порахуйте, скільки тут написано речень.
- б) З якої літери треба починати кожне речення?
- в) Що треба ставити після речень, які про щось розповідають?
- г) Що треба ставити після речень, які про щось питають?
- г) Напишіть ці речення і поставте велику літеру в першому слові речення та крапку або знак питання в кінці речення.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

## Додаток Ж

### Завдання з української літератури за повістю «Маруся» Марка Вовчка

1. Що спонукало Марусю до того, щоб перевезти січовика?
2. Чи легко приходилось Марусі це виконати?
3. Знайдіть місця, які передають душевний стан Марусі, поки вона зважується на небезпечне діло.
4. Напишіть коротке завдання на тему «Переживання Марусі».
5. Чи є що-небудь спільного між Марусею, січовиком і іншими особами оповідання? («У них дівчата не боязкі - це вже такий народ... »).
6. Зверніть увагу на мову оповідання. Яких епітетів добирає авторка, щоб описати постать січовика? А яких для Марусі?
7. Виберіть і спишіть найкращі звороти.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Додаток 3**  
**Перелік шкіл українознавства, які діяли у США (1996)**

<b>№ за\п</b>	<b>Назва школи</b>	<b>Місто</b>	<b>Директор</b>
1.	Школа українознавства	Сакраменто, Каліфорнія	<i>Надія Калинюк;</i>
2.	Школа українознавства	Стамфорд, Конектикут	Олена Цетнар
3.	Школа українознавства	Маямі, Флорида	<i>Андрій Маринюк</i>
4.	Школа українознавства	Норт Порт, Флорида	<i>Мирон Бойчук</i>
5.	Школа українознавства	Флорида	<i>Орест Дудяк</i>
6.	Школа українознавства	Флорида	Софія Волбин
7.	Школа українознавства	Палатайн, Ілінойс	<i>Ірина Ценглевич</i>
8.	Школа українознавства	Чікаго	<i>Люба Маркевич;</i>
9.	Школа українознавства	Блуміндейл, Ілінойс.	<i>Таїса Ампульська</i>
10.	Школа українознавства	Балтімор	<i>Оля Яремко</i>
11.	Школа українознавства	Бостон	Оксана Киричок
12.	Школа українознавства	Детройт	Ольга Новачинська
13.	Школа українознавства	Мінеаполіс	<i>Дмитро Татарин</i>
44.	Школа українознавства	Албані	<i>Наталія Верзоль</i>
15.	Школа українознавства	Бінгемптон	<i>Галина Назаревич</i>
16.	Школа українознавства	Рочестер	Олена Лілак

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

**Додаток И**  
**Додаток И-1**



Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74  
e-mail [inst@pu.if.ua](mailto:inst@pu.if.ua) Код ЄДРПОУ 02125266

16.05.2017 № 01-15/10/03/711  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Рибак Тетяни Миколаївни на тему «Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2017 рр. на кафедрі педагогіки імені Богдана Ступарика проводилась робота з впровадження результатів дисертаційного дослідження Рибак Тетяни Миколаївни, присвяченого історико-педагогічній проблемі організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.). Матеріали дисертаційного дослідження, розроблений спецкурс використовувались під час читання лекцій, проведення семінарських занять із навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка» при розгляді питань, що стосуються проблем організації та вдосконалення навчального процесу.

Матеріали Рибак Т. М. також використовувались студентами при підготовці курсових, дипломних і магістерських робіт.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Т. М. Рибак засвідчила, що наукова робота є актуальною для розв'язання проблеми реформування навчального процесу в сучасній освіті, підготовки фахівця до формування комунікативної компетентності як майбутніх учителів початкових класів, так і вчителів-словесників та забезпечення суб'єкт-об'єктних стосунків учасників дидактичної взаємодії в школі.

Проректор з наукової роботи

А. В. Загороднюк

Завідувач кафедри педагогіки  
імені Богдана Ступарика

Т. К. Завгородня



## Додаток И-2

УКРАЇНА  
Тернопільська обласна рада  
Кременецька обласна гуманітарно-  
педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка  
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,  
Тернопільська обл., 47003  
тел/факс: (035-46) 2-19-91  
ел. пошта: kgpi@ukrpost.ua



UKRAINE  
Ternopil Regional Council  
Kremenets Regional Humanitarian-  
Pedagogical Academy named  
after Taras Shevchenko  
1, Litseina St. Kremenets,  
Ternopil Region, 47003  
phone/fax: (035-46) 2-19-91

№ 05-16/81

«26.04» 2017 р.

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Рибак Тетяни Миколаївни на тему *«Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)»* зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки – в освітній процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

Матеріали дисертаційної роботи Рибак Т. М. впроваджувались – в освітній процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка упродовж 2015 – 2017 рр. Матеріали дослідження використовувались під час лекційних і практичних занять з історії педагогіки та загальної педагогіки.

Системний підхід до вивчення теми дозволив здобувачу розглянути українську мову і літературу як науково-теоретичну та історико-педагогічну проблему, з'ясування характерних особливостей організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори означеного періоду, виявити внесок видатних вітчизняних педагогів у розвиток методики навчання української мови і літератури західної діаспори.

Результати дисертаційної роботи Рибак Т. М. одержали схвальні відгуки серед викладачів кафедри української мови і літератури та суспільних дисциплін, кафедри педагогіки та психології, які особливу увагу зацентрували на їх теоретичному та практичному значенні, новизні порушених проблем. Результати дослідження є вагомим внеском у розвиток історії педагогіки, можуть бути використанні при проведенні наукових досліджень з історії педагогіки, у процесі викладання педагогічних дисциплін як у системі підготовки майбутніх педагогів, так і в системі



підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, при розробці фахової навчально-методичної літератури, навчальних програм.


Матеріали впровадження дисертаційного дослідження на тему «Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)» Рибак Тетяни Миколаївни розглянуто та затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології (протокол №16 від 20.04. 2017 р.).

Довідку подано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Проректор з наукової роботи,  
доктор пед. наук, професор

  
В. Є. Бенера

Підпис Бенери В.Є. засвідчую  
Начальник відділу кадрів

  
С. С. Жиглевич



## Додаток И-3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12. E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

23.05.2017 № 06/24

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Рибак Тетяни Миколаївни**

на тему «**Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)**»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Рибак Т.М. «Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945- 1996 рр.)» упроваджувались у навчально-виховний процес факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха та на кафедрі педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2015–2017 рр.

Матеріали наукової роботи були апробовані в процесі викладання дисциплін «Методика навчання української мови», «Методика навчання української літератури», «Основи педагогічної майстерності» для студентів спеціальності «Українська мова і література» ОКР «бакалавр», а також під час виконання дипломних робіт. Під час вивчення вищенайменованих дисциплін студенти ознайомились з інформацією щодо суспільно-політичних, соціально-економічних передумов особливостей та етапів розвитку навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори упродовж 1945- 1996 рр.

Результати тестування студентів доводять, що засвоєння висновків й основних положень дисертації сприяли розширенню їхніх знань з історії та теорії педагогіки, методики філологічних дисциплін, а вперше введені в науковий обіг історіографічні та архівні матеріали дозволили комплексно та об'єктивно розкрити основні проблеми організації навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори означеного періоду. Матеріали дисертаційного дослідження оприлюднювалися під час семінарських занять, наукових конференцій різних рівнів, на засіданнях методологічного семінару кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Проректор з наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

А. М. Коломієць

Завідувач кафедри методики  
 філологічних дисциплін і стилістики  
 української мови, доктор педагогічних  
 наук, професор

О. М. Куцевол

## Додаток И-4



УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58012, м. Чернівці, вул. М. Кошобинського, 2, тел. (0372) 584810, 584811, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.edu.ua

27.09.2017 № 17/15-2530

На № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Рибак Тетяни Миколаївни  
 на тему «Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у  
 шкільній освіті західної діаспори (1945 – 1996 рр. )»  
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали кандидатської дисертації Рибак Т. М. впроваджувалися упродовж 2015 – 2017 років у процесі підготовки фахівців спеціальності «Початкова освіта» на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича.

За тематикою дисертаційного дослідження Рибак Т. М. проведено лекції та семінарські заняття з навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Методика навчання української мови», «Основи українознавства з методикою викладання», «Літературна пропедевтика та методика навчання літературного читання», «Нові підходи до вивчення освітньої галузі «Мови і літератури в початковій школі»; розроблено завдання для самостійної роботи студентів.

Основні положення наукових публікацій дисертантки виконано під час виконання курсових та дипломних робіт.

Розроблені Рибак Т. М. навчально-методичні матеріали для впровадження результатів дослідження у навчальний процес ВНЗ обговорено на засіданні науково-методичної комісії факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, в результаті чого зроблено висновки щодо актуальності й практичної значущості досліджуваної проблеми.

Ректор



Мельничук С.В.

## Додаток И-5



Міністерство освіти і науки України  
Хмельницька обласна рада  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**  
29013, м. Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139,  
телефони: 79-53-55, 79-59-45, 79-51-68, факс (0382) 72-09-23, 65-65-52. e-mail: kgpa@ukr.net  
Розрахунковий рахунок 35424001001229 в ГУДКСУ Хмельницької області  
МФО 815013, (код 02138872)

2.01.18р № 8/1  
від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Рибак Тетяни Миколаївни  
на тему "Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у  
шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)"  
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2017 років у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії на факультеті початкової освіти та філології здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Рибак Тетяни Миколаївни на тему "Організація навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945-1996 рр.)"

Йдеться зокрема про використання теоретичного і фактологічного матеріалу викладачами академії під час проведення занять з курсів "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика навчання української мови та літератури у середній та вищій школі". Основні положення наукових публікацій дисертантки використано під час виконання студентами курсових та дипломних робіт.

Аналіз результатів дослідження Тетяни Миколаївни Рибак підтверджує практичне значення дисертаційної роботи і використання в навчально-виховному процесі ВНЗ України.

Ректор



Шоробура І.М.

## Додаток І

## Список публікацій здобувача

*Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації**Публікації у виданнях, що включені до наукометричних баз даних*

1. <sup>7</sup> Рибак Т. М. (2015). Особливості методичної роботи україномовних шкіл за кордоном. *Педагогічний дискурс*, 19, 155–160.
2. <sup>8</sup> Рибак Т. М. (2017). Дидактичний потенціал виховання учнів засобами художнього слова в освітніх установах західної української діаспори. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 162–168.
3. <sup>9</sup> Рибак Т. М. (2017). Стан вивчення еволюції українського шкільництва західної діаспори в педагогічній науці. *Педагогічний дискурс*, 23, 119–125.

*Публікації у наукових фахових виданнях України*

4. Рибак Т. М. (2015). З історії західної діаспори: вивчення української мови і літератури в суботніх школах українознавства. *Молодь і ринок*, 6 (125), 125–131.
5. Рибак Т. М. (2017). Дидактичні компоненти в підручниках з української мови для початкових класів освітніх установ західної діаспори. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 22 (1), ч. 2, 306–310.

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

6. Рибак Т. М. (2015). Тенденції розвитку української мови в шкільництві західної діаспори. *Українська мова і нація*, 6, 116–124.
7. Рибак Т. М. (2016). *Методична база та методи викладання української мови і літератури в діаспорній школі (аналіз підручників)*. Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції (Острог, 27–28 вересня 2016 р.). Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».

---

<sup>7</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>8</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

<sup>9</sup>Видання водночас включено до переліку наукових фахових видань України.

8. Рибак Т. М. (2016). *Український вільний університет як дидактичний центр освітньо-наукового розвитку шкільництва*. Одинадцяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: компетентісний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 12 жовтня 2016 р.). Хмельницький: ХГПА.
9. Рибак Т. М. (2016). *Особливості вивчення української мови і літератури в діаспорних школах*. Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачево, 19-21 жовтня 2016 р.). Мукачево: вид-во МДУ.
10. Рибак Т. М. (2016). *Методика компонентів у структурі підручників з української філології західної діаспори*. Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka: Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (Gdańsk, 30.03.2016-31.03.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. zo.o. «diamond trading tour».
11. Рибак Т. М. (2017). *Досвід українського шкільництва в західній діаспорі: проблеми вивчення рідної мови та шляхи їх вирішення*. Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення: матеріали міжвуз. (заочної) наук.-практ. конференції (Хмельницький, 28 лютого 2017 р.). Хмельницький: ХГПА.
12. Рибак Т. М. (2017). *Наука про українську літературу та впровадження її на практиці в діаспорному середовищі*. Сучасний вимір філологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 21-22 липня 2017 р.). Львів: ГО «Наукова філологічна організація «Логос».
13. Рибак Т. М. (2017). *Діяльність українських навчальних закладів за кордоном (1945-1996 рр.)*. Modern philology: relevant issues and prospects of research: Conference proceedings. International research and practice conference (Lublin, 20-21 October, 2017). Lublin: Izdevniecība «Baltija Publishig».
14. Рибак Т. М. (2017). *Навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори (1945-1995 рр.)*: спецкурс для студентів педагогічних спеціальностей. Хмельницький: ХГПА.

### Відомості про апробацію результатів дисертації

1. VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Духовні витoki Поділля: «Просвіта» в історії краю». Хмельницький, 21 квітня 2016. Доповідь: Забезпечення навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори.
2. Міжнародна наукова конференція «Духовний розвиток особистості в аспекті слов'янського лінгвокраїнознавства». Хмельницький, 27 травня, 2015. Доповідь: Особливості методичної роботи україномовних шкіл за кордоном.
3. Міжнародна науково-практична конференція «Українська діаспора: проблеми дослідження». Острог, 27–28 вересня 2016 р. Доповідь: Методична база та методи викладання української мови і літератури в діаспорній школі (аналіз підручників).
4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Одинадцять педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів». Хмельницький, 12 жовтня 2016 р. Доповідь: Український вільний університет як дидактичний центр освітньо-наукового розвитку шкільництва.
5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація». Мукачєво, 19-21 жовтня 2016 р. Особливості вивчення української мови і літератури в діаспорних школах.
6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні педагогічні дослідження в Україні». Хмельницький, 20 жовтня 2016. Доповідь: Стан вивчення еволюції українського шкільництва західної діаспори в педагогічній науці.
7. Міжнародна науково-практична конференція «Літературна етноімагологія: рецепція України та її культури в наукових працях Мікулаша Неврлого. Хмельницький, 3-4 листопада, 2016 р. Доповідь: Дидактичні компоненти в підручниках з української мови для початкових класів освітніх установ західної діаспори.

8. Міжвузівська заочна науково-практична конференція «Підготовка вчителя нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення». Хмельницький, 28 лютого 2017 р. Доповідь: Досвід українського шкільництва в західній діаспорі: проблеми вивчення рідної мови та шляхи їх вирішення.
9. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання». Кам'янець-Подільський, 30 березня 2017. Доповідь: Характеристика навчальної діяльності з української мови і літератури у шкільній освіті західної діаспори (1945 – 1996 рр.).
10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Вплив ідей Реформації на розвиток сучасної освіти і педагогічної науки». Хмельницький, 15 травня 2017. Доповідь:
11. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний вимір філологічних наук». Львів, 21-22 липня 2017 р. Доповідь: Наука про українську літературу та впровадження її на практиці в діаспорному середовищі.
12. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна філологія: актуальні питання та перспективи дослідження». Люблін, 20-21 жовтня 2017. Доповідь: Діяльність українських навчальних закладів за кордоном (1945-1996 рр.).