

DOI <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2026-10-117-135>

УДК 37.091.3:81'246.2(71)

Дмитро Малежик,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації імені Героїв Крут
Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-1242-2134
e-mail: dmytro8588@gmail.com

Олена Михальова,
викладач кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації імені Героїв Крут
Київ, Україна
ORCID: 0009-0000-7489-6899
e-mail: lenamylhalova@gmail.com

ВНЕСОК ПЕДАГОГІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В СТАНОВЛЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

***Анотація.** У статті здійснено комплексний аналіз внеску педагогів української діаспори в Канаді у становлення та розвиток білінгвальної освіти, а саме українсько-англійських навчальних програм. Проаналізовано історичні передумови виникнення двомовних програм, зокрема запровадження політики мультикультуралізму в 1970-х роках. Визначено внесок ключових діячів української діаспори (М. Костюк, М. Лупула, Н. Прокопчук та ін.) в інституціалізацію білінгвального навчання в системі державних шкіл провінції Альберта. Охарактеризовано специфіку діяльності перших вчителів двомовних класів, які виконували функції не лише викладачів, а й розробників навчально-методичного забезпечення, лідерів громадської думки та координаторів міжкультурної взаємодії. Встановлено, що діяльність педагогів української діаспори стосувалась різних рівнів організації білінгвального навчання: практичного, інституційного та адміністративно-методичного. Визначено специфіку канадської моделі, яка ґрунтується на принципах адитивного білінгвізму, часткового мовного занурення, інтеграції мовного та культурного компонентів і активної участі громади. Особливу увагу приділено методичним підходам, зокрема практико-орієнтованому розробленню навчальних програм, диференційованому навчанню, специфіці оцінювання та застосуванню європейських стандартів мовної освіти у викладанні*

української мови як етнокультурної спадщини. Доведено, що ефективність білінгвальної освіти забезпечується взаємодією педагогічної ініціативи, освітньої політики та громадської підтримки, а також здатністю педагогів виступати агентами освітніх змін. Встановлено, що діяльність Н. Прокопчук, М. Луцула та М. Костюк у галузі двомовного навчання є одним з найуспішніших прикладів інституціоналізації мовної освіти української діаспори. Досвід канадських педагогів-організаторів є цінним джерелом для вдосконалення систем білінгвальної освіти як за кордоном, так і в самій Україні.

Ключові слова: білінгвальна освіта, українська діаспора в Канаді, педагоги-організатори, мультикультуралізм, мова етнокультурної спадщини, освітня політика.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому дискурсі білінгвальна освіта розглядається як один із ключових інструментів формування багатомовної особистості, міжкультурної компетентності та соціальної інтеграції. Особливої ваги ця проблема набуває в умовах діаспорних спільнот, де мова виконує не лише комунікативну, а й ідентифікаційну функцію. Сьогодні, коли мільйони українців опинилися за кордоном, вивчення історичного досвіду канадських педагогів щодо організації двомовного навчання набуває особливої актуальності. Українська діаспора Канади створила одну з найбільш інституціоналізованих моделей білінгвального навчання, інтегровану в державну систему шкільної освіти та зорієнтовану на поєднання англійської як домінуючої мови суспільства з українською як мовою етнокультурної спадщини. Канадський випадок є особливо показовим, оскільки тут двомовна освіта розвивалася у взаємодії з політикою мультикультуралізму, яка легітимувала підтримку мов меншин у публічному просторі (Cummins, 1984). Саме тому досвід українсько-англійських програм у Канаді має значення не лише для історії діаспорної освіти, а й для сучасної лінгводидактики, мовної політики та досліджень щодо мов етнокультурної спадщини (heritage language education). Феномен українсько-англійської білінгвальної програми (English-Ukrainian Bilingual Program), започаткованої в провінції Альберта у 1974 році, є безпрецедентним прикладом того, як ініціатива знизу, підтримана фаховими педагогами-організаторами, здатна змінити освітній простір цілої країни.

Попри наявність історичних і політико-освітніх праць, персоналізований вимір цієї теми досі висвітлений недостатньо. У фокусі наукової уваги переважно опиняються інституції, навчальні програми або мовна політика, тоді як діяльність конкретних педагогів-організаторів, які проєктували, впроваджували, методично підтримували та поширювали українсько-англійську білінгвальну освіту, залишається фрагментарно описаною. Водночас саме ці постаті дають змогу зрозуміти, яким чином етнокультурна ініціатива перетворювалася на стабільну освітню модель у межах канадської загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика білінгвальної освіти представлена досить широко в сучасній науковій літературі (Лотфі, 2019; Baker & Wright, 2017; Genesee, 2004). Теоретичну основу для осмислення канадської специфіки становлять праці Дж. Каммінза, який розробив концепцію адитивного білінгвізму та показав, що підтримка першої мови не перешкоджає, а сприяє академічному розвитку дитини й опануванню другої мови (Cummins, 2000; Cummins, 2014). Його рання праця про мовні меншини й політику мультикультуралізму в Канаді є важливою для розуміння ідеологічного тла, на якому поставали програми двомовної освіти для етнічних спільнот (Cummins, 1984). Процес формування українських навчальних програм у середовищі діаспори досліджували А. Білаш, О. Недашківська, Р. Михайлик та Е. Йттерстадт (Nedashkivska & Bilash, 2015; Mykhaylyk & Ytterstad, 2015). Загальнопедагогічні аспекти професійного розвитку вчителів у Канаді стали предметом наукової праці Н. Мукан (2010).

Системний огляд білінгвальної освіти в Канаді подають Дж. Дікс і Ф. Дженезі, які наголошують на розмаїтті канадських моделей двомовного навчання, включно з українськими програмами в західних провінціях (Dicks & Genesee, 2017). Праця С. Сілза та Дж. Пейтона аналізує принципи навчання мов етнокультурної спадщини (Seals & Peyton, 2016).

Попри значний масив наукової літератури, фокус уваги дослідників здебільшого зосереджений на політичних, змістовних і загальнометодичних

питаннях, однак потребує персоналізованого фокусу на педагогах-організаторах як носіях і трансляторах освітніх змін.

Мета та завдання статті. Метою статті є комплексний аналіз внеску педагогів української діаспори в організацію українсько-англійської білінгвальної освіти в Канаді. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: проаналізувати історичні передумови виникнення двомовних програм; охарактеризувати основні напрями роботи педагогів української діаспори; з'ясувати значення їхньої спадщини для сучасної лінгводидактики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українсько-англійська білінгвальна освіта в Канаді виникла як результат взаємодії кількох чинників: історичної присутності української громади, суспільної потреби у збереженні мови спадщини, державної політики мультикультуралізму та активного педагогічного лідерства. У канадській дослідницькій традиції білінгвальна освіта розглядається не як уніфікована модель, а як спектр програм, що різняться за ступенем занурення, функціями мов та інституційною формою. Як стверджують науковці, канадський контекст характеризується співіснуванням офіційної двомовності з локальними моделями навчання мов меншин і мов етнокультурної спадщини (Dicks & Genesee, 2017; Nagy, 2021). Для українських програм у західних провінціях особливо важливою стала модель часткового мовного занурення, за якої українська мова використовується не лише як навчальний предмет, а й як засіб викладання окремих дисциплін (див. напр. Lyster, 2015). Саме така організація відповідає логіці адитивного білінгвізму, коли англійська не витісняє українську, а обидві мови функціонують у взаємодії, формуючи багатомовну компетентність учнів.

У теоретичному плані така модель корелює з висновками К. Бейкера про те, що стійка білінгвальна освіта потребує не лише мовного компонента, а й соціальної легітимації мови, підготовлених учителів, відповідних матеріалів і підтримки батьківської спільноти (Baker, 2017). Аналогічно Дж. Каммінз доводить, що розвиток першої мови підтримує когнітивний та академічний розвиток дитини, а не вступає в конфлікт із мовою більшості; (Cummins, 2000).

Саме тому українсько-англійські програми в Канаді є цінними не лише як діаспорний феномен, а як приклад педагогічно обґрунтованої системи, що реалізує сильну модель білінгвальної освіти.

Водночас слід зауважити, що освіта з великою вірогідністю стала головним полем битви за канадську ідентичність. Наприкінці 1960-х – на початку 1970-х років виник рух, який мав на меті «націоналізувати» канадські університети та захистити їх від «американської колонізації», ідеї якого разом із своїми антиколоніальними та соціалістичними нотками, знайшли відгук у молоді другого покоління українців, яка цікавилася українськими студіями (Kravchenko, 2019, pp. 15–16).

Політичною та культурною передумовою формування українсько-англійської двомовної освіти стало впровадження в Канаді в 1971 р. мультикультуралізму як офіційної політики. Канада стала першою країною у світі в цьому напрямку, чим підтвердила цінність і гідність усіх своїх громадян незалежно від їхньої мови, расового чи етнічного походження або релігійної приналежності (Forbes, 2007; Kymlicka, 2010). Політика мультикультуралізму 1971 року передбачала певне визнання мов національних меншин (неофіційних мов). Крім того, звіт Королівської комісії з питань двомовності та двох культурності (B&VCommission) 1970 р. попонував запровадити в початкових школах мови, відмінні від англійської та французької, на вимогу батьків (Світлик, 2023, с.402; Lupul, 1985, p.234). У липні 1973 р. уряд Канади запропонував пілотний проект для 1–3 класів викладати в них предмети як англійською, так і українською мовами (Lupul, 1985, p.238). У 1977 році в рамках цієї політики федеральний уряд започаткував Програму культурного збагачення. Вона передбачала підтримку викладання неофіційних мов, насамперед для дітей із громад, де ці мови були «мовами етнокультурної спадщини» (рідною мовою або мовою предків цих дітей) (Burnaby, 2008, p.11). Українська громада з ентузіазмом підтримала впровадження цієї політики, а Університет Альберти отримав переваги від того, що став лідером у її реалізації. Зокрема, створення Канадського інституту українських студій

(CIUS) у 1976 році відбулося на тлі появи та розвитку федеральної та провінційної політики мультикультуралізму в Канаді (Nedashkivska & Bilash, 2015, pp. 111–112).

Ключову роль у створенні інституційної основи цієї системи відіграв доктор Манолій Р. Лупул. Його діяльність не обмежувалася академічною чи адміністративною сферою: М. Лупул був серед тих провідних представників української діаспори, які забезпечили перехід української мовно-культурної ініціативи зі сфери громадського життя до системи державного шкільництва, що він осмислював і в власних мемуарних працях У мемуарах науковець і освітній ентузіаст згадував, як, будучи членом Канадської консультативної ради з питань мультикультуралізму, порушував питання про запровадження української мови перед можновладцями на конгресі в Манітобі (Lupul, 2005, pp. 121–128). М. Лупул був важливою фігурою у заснуванні українських білінгвальних програм у двох шкільних системах Едмонтону, а також у створенні інституцій, що підтримували розвиток українських студій та мовної освіти. Він був першим директором Канадського інститут українських студій (Canadian Institute of Ukrainian Studies, CIUS). Науковець вперше сформулював концепцію Центр викладання української мови (Ukrainian Language Education Centre, ULEC), що діє при CIUS в Університеті Альберти (Nedashkivska & Bilash, 2015, pp. 112–113). М. Лупул відзначав, що відкриття українського центру давалось нелегко, оскільки вчителі та державні службовці не завжди позитивно ставилися до пропозицій академічних кіл (Lupul, 2005, pp. 136–137).

Перша директорка ULEC Оленка Білаш у співпраці з М. Лупулом обстоювала необхідність включення української білінгвальної програми до стратегічного порядку денного всіх суб'єктів мовної освіти. Вони виходили з того, що її повноцінний розвиток можливий лише за умови мережевої взаємодії між дотичними інституціями, попри те, що частина відповідних функцій виходила за межі традиційного розуміння університетської компетенції (Nedashkivska & Bilash, 2015, pp. 112). Його стратегія передбачала легітимацію української мови як суспільно значущого освітнього ресурсу, а не лише

символу етнічної пам'яті. У цьому сенсі М. Лупула можна назвати інституційним архітектором українсько-англійської двомовної освіти в Канаді.

Методичний вимір підходу М. Лупула виявляється в тому, що він трактував білінгвальну освіту не як ізольований педагогічний феномен, а як невід'ємну складову ширшої системи мовного планування. На думку Дж. Каммінза, мовна політика в Канаді завжди була полем напруги між офіційною двомовністю, етнокультурними прагненнями та ресурсними обмеженнями (Cummins, 1984, р. 81–83). Саме в такому полі діяв М. Лупул, наполягаючи на тому, що мова етнокультурної спадщини має бути представлена не на периферії, а в інституційно закріплених формах (Lupul, 2005, р. 150–153). Звідси випливає кілька ключових рис його підходу: по-перше, орієнтація на публічну школу як основний простір підтримки мови; по-друге, поєднання освітньої політики з розробкою інфраструктури – підготовкою вчителів, розробленням матеріалів, науково-методичною підтримкою; по-третє, прив'язка мовної освіти до концепції мультикультуралізму, яка робила українську мову сумісною з канадською громадянською ідентичністю. Водночас великою заслугою вченого було запрошення на кафедру історії Університету Альберти І. Лисяка-Рудницького та започаткування М. Лупулом курсу «Освіта вибраних національних меншин в Західній Канаді» (Lupul, 2005, р. 153–154).

Особливого значення набуває той факт, що М. Лупул був не лише освітнім адміністратором, а й інтелектуалом, який формулював підстави для існування української білінгвальної освіти в канадському суспільстві (Canadian Institute of Ukrainian Studies, 2019). Через CIUS і пов'язані з ним ініціативи було створено стабільне середовище, у якому поєднувалися наука, культурна політика й педагогіка. ULEC, історія якого безпосередньо пов'язана з цими процесами, надалі став осередком розробки навчальних матеріалів, ресурсів для вчителів та підтримки програм у кількох провінціях (Encyclopedia of Ukraine, n.d.). Тому внесок М. Лупула доцільно трактувати як методологічний і

структурний: він заклав модель, у якій педагогічна інновація неможлива без інституційного забезпечення.

Якщо М. Лупул репрезентує інституційно-стратегічний рівень, то Надія Прокопчук уособлює практичний і методичний вимір українсько-англійської білінгвальної освіти. Вона є онукою іммігрантів першої хвилі, які приїхали до Канади із Західної України. Її професійна біографія показує, як теоретичні й політичні засади програми реалізуються на рівні конкретного класу. Н. Прокопчук стала першим педагогом українсько-англійської двомовної програми в м. Саскатуні (провінція Саскачеван) у 1979 році. На той час викладання здійснювалося за відсутності уніфікованого провінційного навчального плану, що вимагало від вчителя власного проєктування змісту навчання та створення програми «з нуля» (Ukrainian Canadian Congress, 2019). Згодом вона була залучена Міністерством освіти до створення білінгвальних навчальних програм, паралельно продовжуючи викладацьку діяльність у межах цієї освітньої ініціативи. Після завершення розроблення навчальних програм для всіх рівнів шкільної освіти (K–12) Н. Прокопчук обіймала низку адміністративних посад у системі Саскатунської католицької школи (Saskatoon Catholic Schools), зокрема працювала консультантом із релігійної освіти візантійського обряду, координатором зі зв'язків із громадськістю та помічником директора з освіти (Ukrainian Canadian Congress, 2019). Її досвід репрезентує модель поетапного проєктування навчальної програми на основі педагогічної практики, за якої зміст освіти не зводиться до механічного впровадження готових рішень, а формується безпосередньо в процесі викладання відповідно до актуальних освітніх потреб учнів. Такий підхід враховує позитивні аспекти методології вивчення мов етнокультурної спадщини (Montrul, 2010).

Специфіка програми, у якій працювала Н. Прокопчук, полягала в моделі часткового занурення: приблизно половина навчального часу проходила українською, а половина – англійською. Таке поєднання не зводило українську мову до ролі окремого предмета, а надавало їй функціонального статусу мови

навчання. За описами програми, вона також була збагачена культурним і релігійним компонентом, а громада залучалася до шкільного життя через проекти, свята, культурні події та взаємодію з батьками. Саме тому дидактична модель Н. Прокопчук може бути визначена як інтегрована білінгвальна педагогіка, де мовне навчання поєднане з культурною ідентичністю, а шкільний простір не відокремлений від спільноти.

Важливим методичним внеском Н. Прокопчук стало впровадження сучасних підходів до оцінювання української мови в білінгвальних програмах. Будучи асоційованим членом «Прерійського центру з вивчення української спадщини» (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage) при коледжі Св. Томаса Мора, вона очолює проект з оцінювання рівня володіння українською мовою, результатами якого діляться викладачі мов у Канаді та Україні (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage, n.d.). Через цей проект вона долучилася до адаптації Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для української мови як мови спадщини. Звіт про проект підкреслює, що вчителі використовували справжні письмові роботи учнів, аналізували їх за CEFR-дескрипторами й формували більш справедливую модель оцінювання, чутливу до різних мовних профілів учнів (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage, n.d.). Такий підхід ґрунтується на оцінюванні, диференційованому відповідно до індивідуального мовного профілю учня, що передбачає врахування його попереднього мовного досвіду, домашнього мовного середовища, тривалості участі в програмі та характеру контакту з українською мовою. Це особливо важливо в контексті навчання мови етнокультурної спадщини, де учнівські групи зазвичай характеризуються значною неоднорідністю рівнів мовної компетентності.

Діяльність Н. Прокопчук показує, що білінгвальна освіта потребує від учителя не лише знання методики викладання мови, а й здатності конструювати навчальне середовище, у якому мова, культура, ідентичність і навчальний зміст утворюють цілісну систему. Показово, що на пізніших етапах професійної діяльності педагогиня була залучена також до сфери навчання англійської мови

як додаткової (другої) та викладала курс із сучасних методів навчання англійської мови як мови міжнародного спілкування (Ukrainian Canadian Congress, 2019). Це демонструє взаємопов'язаність української білінгвальної освіти й ширшої канадської лінгводидактики, оскільки досвід роботи з мовою етнокультурної спадщини трансформується в компетентність у галузі багатомовної освіти загалом.

Третій важливий тип педагогічного новаторства в українській діаспорі репрезентує Мелоді Костюк. Якщо Н. Прокопчук працювала насамперед на рівні класу, а М. Лупул – на рівні інституційної стратегії, то М. Костюк уособлює адміністративно-методичний рівень, який забезпечує сталість, мережеву координацію та масштабування програм. Її діяльність пов'язана з українською білінгвальною освітою в Альберті та з підтримкою міжнародних мовних програм у ширшому провінційному контексті. У цій ролі вона виступає не як окремий учитель-новатор, а як координаторка й організаторка системи, що поєднує школи, учителів, навчальні ресурси й освітню політику (Schur, 2002, p. 352).

Методичне значення діяльності М. Костюк полягає насамперед у створенні підтримувального середовища для педагогів. У сучасній білінгвальній освіті за програмою занурення у мови етнокультурної спадщини якість програми залежить не лише від початкової ідеї чи навчального плану, а від постійної професійної підтримки вчителя (Мукан, 2010; Dicks & Genesee, 2017, p. 7–8). У цьому сенсі підхід М. Костюк можна окреслити як мережеву модель професійної підтримки. Її сутність полягає в тому, що білінгвальна програма функціонує як єдина спільнота взаємопов'язаних шкіл та педагогів, а її стійкість забезпечується завдяки системній методичній координації. Така модель є особливо важливою у сфері навчання успадкованих мов, оскільки ці програми нерідко спираються на обмежені кадрові ресурси та потребують централізованого супроводу для збереження високої якості. До того ж, освітянка була залучена в роботу Інституту інновацій у галузі викладання другої мови та Ради державних шкіл Едмонтону як спеціалістка з питань

навчальних програм і навчальних ресурсів (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, n.d.)

Роль М. Костюк також доцільно розглядати крізь призму концепції ресурсно-орієнтованої білінгвальної освіти. Ефективна програма двомовного навчання потребує не лише кваліфікованих учителів, а й якісного навчально-методичного забезпечення, інструментів оцінювання навчальних досягнень та налагодженої комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу (Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage, n.d.; Nedashkivska & Bilash, 2015). Саме на цьому рівні функціонує адміністративно-методичний фахівець, який не просто здійснює управління, а створює передумови для того, щоб педагогічні інновації ставали відтворюваними та інституційно сталими. У канадському соціокультурному просторі, де програми з вивчення мов етнокультурної спадщини значною мірою залежать від ініціативності локальних громад, така консолідуюча функція між спільнотою, закладами освіти та урядовими структурами набуває критичної ваги (Duff & Li, 2009). Дослідник М. Гвардадо відзначає, що програми мов етнокультурної спадщини в Канаді ефективні тоді, коли вони поєднують громадський запит із професійною освітньою структурою (Guardado, 2018). Саме цю логіку і втілює діяльність М. Костюк.

У ширшому плані аналіз трьох постатей – М. Лупула, Н. Прокопчук і М. Костюк – дає можливість побачити, що українсько-англійська білінгвальна освіта в Канаді є багаторівневою системою, у якій інституційний, педагогічний і адміністративно-методичний виміри взаємодіють і взаємно підсилюють один одного. Лупул забезпечує ідейну, політичну й інституційну рамку; Прокопчук реалізує програму на рівні класу та формує її методичне ядро; Костюк підтримує систему через координацію, ресурсне забезпечення та професійні мережі. Саме така трикомпонентна модель пояснює, чому українсько-англійська білінгвальна освіта в Канаді виявилася стійкішою за багато інших програм мов етнокультурної спадщини.

У функціонуванні білінгвальних програм для українських дітей у Канаді особливу роль відіграє громада, яка забезпечує не тільки підтримку, але й

активну участь у процесах, пов'язаних з просуванням та розвитку цих програм. Програми двомовної освіти, як правило, мають високий рівень залученості громади, що є основою для їхнього успіху та довготривалого існування. Однією з таких громадських організацій є Manitoba Parents for Ukrainian Education (MPUE), яка активно підтримує українські білінгвальні програми в провінції Манітоба (Manitoba Parents for Ukrainian Education, n.d.). Ця організація не тільки мобілізує батьків для участі в освітньому процесі, але й сприяє створенню культурних та освітніх заходів, які зміцнюють позитивне ставлення до двомовної освіти серед учнів та їхніх родин.

Громадські організації, такі як MPUE, забезпечують громадську підтримку, що включає не лише фінансову, але й організаційну допомогу для розширення програми, а також активно долучаються до просування ідеї двомовного навчання серед різних груп населення. Важливою є і культурна складова діяльності таких організацій, оскільки вони організовують святкові та культурні заходи, які не тільки сприяють інтеграції дітей у двомовне середовище, але й активно підтримують ідентичність української громади. Такі заходи можуть включати святкування традиційних українських свят, проведення культурних виставок або організацію виступів місцевих художників і музикантів. Ці активності допомагають створювати сприятливу атмосферу для навчання та розвиток мовної і культурної компетентності серед учнів, а також сприяють їхній соціалізації в багатокультурному середовищі Канади.

Згідно з сучасними дослідженнями, мова меншини зберігає свою життєздатність лише тоді, коли існує поєднання інституційної підтримки з активною участю локальних громад (Duff & Li, 2009). Більш того, як відзначають науковці, «термін «викладання мови етнокультурної спадщини» (heritage language education – Д.М.) з'явився, судячи з усього, у канадських програмах, незважаючи на наявність аналогічних програм у Великій Британії, Австралії та Сполучених Штатах Америки» (Duff & Li, 2009, p. 4). Канадський досвід показує, що такі програми найбільш ефективні, коли громада є не просто

стороннім спостерігачем, а активно співпрацює зі школою, урядовими структурами та іншими освітніми інституціями (Norton, 2016). Громадські організації, на відміну від шкіл, можуть ефективно мобілізувати підтримку на локальному рівні, залучати волонтерів, організовувати додаткові курси для батьків та дітей, що допомагають зберігати та поглиблювати знання української мови.

Серед інших впливових організацій, що активно підтримують українські програми в Канаді, слід відзначити Український конгрес Канади (UCC), яка забезпечує координацію з іншими громадами та урядовими інститутами для розвитку української освіти (Ukrainian Canadian Congress, n.d.). UCC активно працює над забезпеченням політичної підтримки для збереження мовної спадщини через програму лобіювання та організацію національних форумів і конференцій. Крім того, Центр навчання української мови (ULEC) є ще однією важливою організацією, що надає освітнім установам ресурси та методичні матеріали для впровадження програм з української мови, що також допомагає зміцнити мовну базу та підтримує професіоналізацію педагогів (Ukrainian Language Education Centre. University of Alberta, n.d.).

Отже, педагоги-організатори українських білінгвальних програм функціонують у соціокультурному просторі, який характеризується глибокою інтеграцією школи, громади та державної політики. Продуктивна взаємодія між освітніми інституціями та громадськими організаціями становить фундаментальну основу для підтримки та подальшого розвитку двомовних білінгвального навчання. Це також підкреслює важливість підтримки та лідерства з боку місцевих громад у просуванні двомовного навчання, яке не обмежується лише формальним навчанням, а включає в себе інтеграцію мови в повсякденне життя, культурні практики та соціальні зв'язки.

Висновки. Таким чином, становлення українсько-англійської білінгвальної освіти в Канаді стало можливим завдяки цілеспрямованій діяльності плеяди педагогів-організаторів. Їхня роль була багатогранною: від політичного лобіювання освітніх прав української громади до практичного

створення навчально-методичної бази та розбудови довіри серед батьків. Аналіз діяльності педагогів-представників української діаспори в Канаді дає підстави стверджувати, що її успішність зумовлена не одним чинником, а синергією освітньої політики, педагогічних інновацій та громадської участі. Манолій Лупул сформував інституційну рамку, у якій українська мова набула легітимного місця в державній школі; Надія Прокопчук забезпечила практичну й методичну реалізацію програми, адаптуючи її до потреб реального класу; Мелоді Костюк підтримувала систему на рівні мережевої координації, ресурсного забезпечення та професійного розвитку вчителів. Їхня діяльність показує, що білінгвальна освіта, у структурі якої важливе місце посідає мова етнокультурної спадщини, є найбільш життєздатною за умови поєднання функціонального двомовного навчання, культурного наповнення, професійного оцінювання та належної інституційної підтримки.

Досвід канадських українсько-англійських програм засвідчує ефективність адитивного білінгвізму та має значний евристичний потенціал для сучасної лінгводидактики, особливо в контекстах, де постає потреба поєднання мовної освіти з підтримкою культурної ідентичності. Він також свідчить про те, що роль педагога-організатора у двомовній освіті виходить далеко за межі викладання: такий педагог є розробником програм, медіатором між школою і громадою, агентом мовної політики та носієм інституційної пам'яті.

Українсько-англійську білінгвальну освіту в Канаді доцільно розглядати як ефективну модель двомовного навчання, що поєднує міцне концептуальне підґрунтя, фахове педагогічне лідерство та інституційну сталість. Для сучасної України та інших країн із потужними діаспорами цей досвід є важливим не лише як історичний прецедент, а як джерело методичних і організаційних рішень щодо підтримки мовної різноманітності, розвитку багатомовної освіти та формування міжкультурної компетентності.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є порівняльний аналіз методичного інструментарію канадських педагогів 1970–1980-х років із сучасними

підходами до організації білінгвального навчання в умовах глобальних міграційних процесів. Особливо важливим є вивчення адаптації моделей двомовного навчання до потреб нових хвиль міграції, зокрема в контексті інтеграції мов етнокультурної спадщини в багатомовних суспільствах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Лотфі, Г. (2019). Розвиток білінгвальної шкільної освіти в Англії та Уельсі: ретроспектива та сучасність. *Інноваційна педагогіка*, 12(2), 93–96. <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.20>
https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/22.pdf
- Муқан, Н., & Магдач, З. (2010). Зміст професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Канади. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 26, 186–193. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.20>
<https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/4956/4977>
- Світлик, М. (2023). Вивчення української мови в Канаді: особливості білінгвальної програми в державних школах Манітоби. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*, 2(50), 400–407. [https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2\(50\).400-407](https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2(50).400-407)
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Burnaby, B. (2008). *Language policy and education in Canada: Vol. 1. Language policy and political issues in education*. Memorial University of Newfoundland. <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/ad76029d-2968-40f4-975c-d028cd851b1e/content>
- Canadian Institute of Ukrainian Studies (2019). *Dr. Manoly R. Lupul, 1927–2019*. University of Alberta. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/news-and-events/news-at-the-cius/2019/july/dr-manoly-r-lupul-1927-2019.html>
- Cummins, J. (1984). Linguistic minorities and multicultural policy in Canada. In J. Edwards (Ed.), *Linguistic minorities, policies and pluralism* (pp. 81–105). Academic Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Dicks, J., & Genesee, F. (2017). Bilingual education in Canada. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer.
- Duff, P. A., & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 1–8. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Encyclopedia of Ukraine. (n.d.). *Ukrainian-English bilingual education*. <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CK%5CUkrainianbilingualeducation.htm>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (n.d.) *Canada: national representatives to the ECML*. <https://www.ecml.at/en/About-us/ECML-Member-States/Canada/National-contacts>
- Forbes, H. D. (2007). Trudeau as the first theorist of Canadian multiculturalism. In S. Tierney (Ed.), *Multiculturalism and the Canadian constitution* (pp. 27–42). UBC Press.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell.
- Guardado, M. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Walter de Gruyter.
- Kravchenko, V. (2019). The Canadian Institute of Ukrainian Studies: Foundations. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 6(1), 9-49. <https://doi.org/10.21226/ewjus474>
- Kymlicka, W. (2010). Testing the Liberal Multiculturalist Hypothesis: Normative Theories and Comparative Evidence. *Canadian Journal of Political Science*, 43(2), 257–271. <https://doi.org/10.1017/S0008423910000041>
- Lupul, M. R. (Ed.). (1985). *Osvita: Ukrainian bilingual education*. Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta.
- Lupul, M. R. (2005). *The Politics of Multiculturalism. A Ukrainian-Canadian Memoir*. Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.022>
- Manitoba Parents for Ukrainian Education. (n.d.). *About MPUE*. <https://mpue.ca/about-mpue/>
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23.
- Mykhaylyk, R., & Ytterstad, E. (2015). Directionality of cross-linguistic influence: Which referring choices do bilingual Ukrainian–English children make?. *International Journal of Bilingualism*, 21(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1367006915603824>
- Nagy, N. (2021). Heritage languages in Canada. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 178–204). Cambridge University Press.
- Nedashkivska, A. & Bilash, O. (2015). Ukrainian language education network: a case of engaged scholarship. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching and Learning*, 1(1), 107-131. <https://doi.org/10.15402/esj.2015.1.A07>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage. (n.d.). *Ukrainian language assessment: Project overview & materials*. <https://pcuh.stmcollege.ca/ukrainian-language-assessment-project-overview-materials/>
- Seals, C.A. & Peyton, J. K. (2016). Heritage language education: valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning*, 2016, 1-15 <http://doi.org/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Schur, P. A. (2002). *The creation and development of Manitoba's English-Ukrainian bilingual program (1976–93): A thesis for the degree of Master of Education*. University of Manitoba.
- Ukrainian Canadian Congress. (2019). *Nadia Prokopchuk biography*. <https://congress2019.ucc.ca/speaker/dr-nadia-prokopchuk/>
- Ukrainian Canadian Congress (n.d.). *About UCC*. <https://www.ucc.ca/about-ucc/>
- Ukrainian Language Education Centre. University of Alberta. (n.d.). *History*. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/centres-and-programs/ulect/about/history.html>

REFERENCES

- Lotfi, H. (2019). Development of bilingual school education in England and Wales: retrospective view and the present state. *Innovative pedagogy*, 12(2), 93-96. <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.20> https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/22.pdf [in Ukrainian].
- Mukan, N., & Mahdach, Z. (2010). The content of professional development of secondary school teachers in Canada. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series*, 26, 186–193.

- <https://doi.org/10.30970/vpe.20>
<https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/4956/4977> [in Ukrainian].
- Svitlyk, M. (2023). Studying the Ukrainian language in Canada: Features of the bilingual program in public schools of Manitoba. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Philological Series*, 2(50), 400–407. [https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2\(50\).400-407](https://doi.org/10.24144/2663-6840/2023.2(50).400-407) [in Ukrainian].
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Burnaby, B. (2008). *Language policy and education in Canada: Vol. 1. Language policy and political issues in education*. Memorial University of Newfoundland. <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/ad76029d-2968-40f4-975c-d028cd851b1e/content>
- Canadian Institute of Ukrainian Studies (2019). *Dr. Manoly R. Lupul, 1927–2019*. University of Alberta. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/news-and-events/news-at-the-cius/2019/july/dr-manoly-r-lupul-1927-2019.html>
- Cummins, J. (1984). Linguistic minorities and multicultural policy in Canada. In J. Edwards (Ed.), *Linguistic minorities, policies and pluralism* (pp. 81–105). Academic Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Dicks, J., & Genesee, F. (2017). Bilingual education in Canada. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer.
- Duff, P. A., & Li, D. (2009). Indigenous, minority, and heritage language education in Canada: Policies, contexts, and issues. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 1–8. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.1.001>
- Encyclopedia of Ukraine. (n.d.). *Ukrainian-English bilingual education*. <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CU%5CK%5CUkrainianbilingualeducation.htm>.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (n.d.) *Canada: national representatives to the ECML*. <https://www.ecml.at/en/About-us/ECML-Member-States/Canada/National-contacts>
- Forbes, H. D. (2007). Trudeau as the first theorist of Canadian multiculturalism. In S. Tierney (Ed.), *Multiculturalism and the Canadian constitution* (pp. 27–42). UBC Press.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell.
- Guardado, M. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Walter de Gruyter.
- Kravchenko, V. (2019). The Canadian Institute of Ukrainian Studies: Foundations. *East/West: Journal of Ukrainian Studies*, 6(1), 9-49. <https://doi.org/10.21226/ewjus474>
- Kymlicka, W. (2010). Testing the Liberal Multiculturalist Hypothesis: Normative Theories and Comparative Evidence. *Canadian Journal of Political Science*, 43(2), 257–271. <https://doi.org/10.1017/S0008423910000041>
- Lupul, M. R. (Ed.). (1985). *Osvita: Ukrainian bilingual education*. Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta.
- Lupul, M. R. (2005). *The Politics of Multiculturalism. A Ukrainian-Canadian Memoir*. Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.022>

- Manitoba Parents for Ukrainian Education. (n.d.). *About MPUE*. <https://mpue.ca/about-mpue/>
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23.
- Mykhaylyk, R., & Ytterstad, E. (2015). Directionality of cross-linguistic influence: Which referring choices do bilingual Ukrainian–English children make?. *International Journal of Bilingualism*, 21(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/1367006915603824>
- Nagy, N. (2021). Heritage languages in Canada. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 178–204). Cambridge University Press.
- Nedashkivska, A. & Bilash, O. (2015). Ukrainian language education network: a case of engaged scholarship. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching and Learning*, 1(1), 107-131. <https://doi.org/10.15402/esj.2015.1.A07>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- Prairie Centre for the Study of Ukrainian Heritage. (n.d.). *Ukrainian language assessment: Project overview & materials*. <https://pcuh.stmcollege.ca/ukrainian-language-assessment-project-overview-materials/>
- Seals, C.A. & Peyton, J. K. (2016). Heritage language education: valuing the languages, literacies, and cultural competencies of immigrant youth. *Current Issues in Language Planning*, 2016, 1-15 <http://doi.org/10.1080/14664208.2016.1168690>
- Schur, P. A. (2002). *The creation and development of Manitoba's English-Ukrainian bilingual program (1976–93): A thesis for the degree of Master of Education*. University of Manitoba.
- Ukrainian Canadian Congress. (2019). *Nadia Prokopchuk biography*. <https://congress2019.ucc.ca/speaker/dr-nadia-prokopchuk/>
- Ukrainian Canadian Congress (n.d.). *About UCC*. <https://www.ucc.ca/about-ucc/>
- Ukrainian Language Education Centre. University of Alberta. (n.d.). *History*. <https://www.ualberta.ca/en/canadian-institute-of-ukrainian-studies/centres-and-programs/ulect/about/history.html>

Dmytro Malezhyk,

PhD (History), Associate Professor at the Department of Foreign Languages,
 Kruty Heroes Military Institute of
 Telecommunications and Informational Technology,
 Kyiv, Ukraine
 ORCID: 0000-0002-1242-2134
 e-mail: dmytro8588@gmail.com

Olena Mykhaliova,

Teacher at the Department of Foreign Languages,
 Kruty Heroes Military Institute of
 Telecommunications and Informational Technology,
 Kyiv, Ukraine
 ORCID: 0009-0000-7489-6899
 e-mail: olenamylhalova@gmail.com

THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN DIASPORA EDUCATORS TO THE ESTABLISHMENT OF BILINGUAL EDUCATION IN CANADA

Abstract. *This article presents a comprehensive analysis of the contribution of educators from the Ukrainian diaspora in Canada to the establishment and development of bilingual education, specifically Ukrainian-English educational programs. The historical preconditions for the emergence of bilingual programs are analyzed, including the introduction of multiculturalism policies in the 1970s. The article highlights the contribution of key figures from the Ukrainian diaspora (M. Kostiuk, M. Lupul, N. Prokopchuk, and others) to the institutionalization of bilingual education within the public school system of Alberta. The paper characterizes the specific activities of the first teachers of bilingual classes, who not only served as educators but also as developers of educational and methodological resources, leaders of public opinion, and facilitators of intercultural interaction. It is established that the activities of Ukrainian diaspora educators involved various levels of bilingual education organization: practical, institutional, and administrative-methodological. The study identifies the features of the Canadian model, which is based on the principles of additive bilingualism, partial language immersion, integration of language and cultural components, and active community participation. Special attention is paid to methodological approaches, including practice-oriented development of curricula, differentiated teaching, assessment specifics, and the application of European language education standards in teaching Ukrainian as a heritage language. The article demonstrates that the effectiveness of bilingual education is ensured through the interaction of pedagogical initiative, educational policy, and community support, as well as the ability of educators to act as agents of educational change. It is concluded that the work of N. Prokopchuk, M. Lupul, and M. Kostiuk in the field of bilingual education is one of the most successful examples of the institutionalization of language education within the Ukrainian diaspora. The experience of Canadian educator-organizers serves as a valuable source for improving bilingual education systems both in the diaspora and in Ukraine itself.*

Keywords: *bilingual education, Ukrainian diaspora in Canada, educator-organizers, multiculturalism, heritage language, educational policy.*