

## ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТА ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ «ЧЕТВЕРТОЇ» ХВИЛІ УКРАЇНСЬКОЇ МІГРАЦІЇ

*У статті розглянуто перспективи розвитку та інституціоналізації українського шкільництва за кордоном в умовах «четвертої» (трудової) хвилі української еміграції. Виявлено спектр настанов українських трудових мігрантів щодо здобуття шкільної освіти в контексті актуальних моделей інтеграції в суспільство нового перебування.*

**Ключові слова:** українська міграція, шкільна освіта, моделі інтеграції, розвиток, інституціоналізація.

*В статье рассмотрены перспективы развития и институционализации украинского школьного образования за границей в условиях «четвертой» (трудова) волны украинской эмиграции. Определен спектр установок украинских трудовых мигрантов относительно получения школьного образования в контексте актуальных моделей интеграции в общество нового пребывания.*

**Ключевые слова:** украинская миграция, школьное образование, модели интеграции, развитие, институционализация.

*The article considers the prospect for the development and institutionalization of the Ukrainian school abroad under condition of the «fourth» (labour) wave of Ukrainian immigration. The range of guidance of Ukrainian migrant workers to obtain schooling in the context of actual models of integration in society stays found.*

**Key words:** Ukrainian immigration, school, models of integration, development, institutionalization.

**Постановка проблеми.** Освіта завжди стоїть перед необхідністю піднятися до рівня соціальних змін та виконувати нові соціальні замовлення [6, с. 6]. В умовах глобалізації їй доводиться реагувати на соціальні виклики, пов'язані з інтенсифікацією міграційних процесів, зокрема, на ті, які стосуються перспектив розвитку та інституціоналізації шкільної освіти в умовах «четвертої» хвилі української міграції. Сказане стосується не лише України як країни-донора міграційної сили, але й тих європейських держав, які опинились в останні десятиліття у незвичній для себе ролі – суспільства-реципієнта (Австрія, Італія, Німеччина, Португалія та інші), відповідно, не мають осередків «старої» української діаспори, а отже, – і сталих інституційних форм українського шкільництва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процеси формування освітнього простору в умовах еміграції тривалий час виступають об'єктом наукових студій історико-етнологічного (В. Кубійович, В. Янів, Л. Ясинчук), історико-педагогічного (Г. Васкович, І. Крилов), культурологічного (В. Голубничий, М. Семчишин) характеру, а також сучасних узагальнюючих українознавчих праць означеної тематики (Л. Божук). Однак сучасне українське шкільництво в еміграції формує нові перспективи здобуття освіти, зокрема, ті, які зумовлені зростанням

«питомої ваги» легальних циркулюючих міграцій у загальній структурі соціальних переміщень у просторі глобалізації. Цей досвід є поки що мало вивченим, а отже, очікує узагальнення та систематизації з соціологічної перспективи.

**Мету** публікації вбачаємо у виявленні особливостей формування освітнього простору в умовах «четвертої» (трудова) хвилі української еміграції, зокрема, у пошуку оптимальних напрямів інституціоналізації шкільної освіти дітей українських трудових емігрантів.

**Виклад основного матеріалу.** Питання формування цілісної особистості в умовах чужорідного соціуму, в т. ч. здобуття якісної освіти дітьми емігрантів, є актуальним для українців уже тривалий час, починаючи з кінця XVIII століття, коли на різних континентах світу почали формуватися українські діаспорні утворення. Однак інституціоналізація українського шкільництва за кордоном стала можливою дещо пізніше, вже у XX столітті, коли міграційні процеси з України набули масового характеру. На даний момент історія української еміграції налічує чотири етапи, що отримали назву «хвиль». Кожна з цих «хвиль» має свою специфіку [3, с. 7-9], яка виявляється і в освітній сфері.

До недавнього часу, тобто в межах освітнього простору, сформованого в результаті перших трьох хвиль української еміграції, емігрантові доводилось

вибирати між двома альтернативами: здобуття «західної» освіти або навчання в т. зв. етнічній школі (школі для етнічних меншин). Така альтернативність вибору відображала «різновекторність» завдань, які стояли перед емігрантом: з одного боку – успішно інтегруватися (інтегрувати своїх дітей) у суспільство нового перебування, а з іншого – зберегти свою соціокультурну ідентичність, не втратити духовний зв'язок та підтримувати бодай мінімальні соціальні контакти з історичною батьківщиною. Кожна з означених освітніх альтернатив передбачала позитивні та негативні наслідки для емігранта та його дітей.

У випадку здобуття «західної» освіти перспективи успішної інтеграції в новий соціум були цілком реальні, щоправда, реальною поставала і перспектива асиміляції, що для багатьох мігрантів було неприйнятним. Саме тому в українському емігрантському середовищі, особливо у місцях компактного проживання українців, мала місце орієнтація на етнічну школу, яку в означеному контексті можна охарактеризувати як локальне утворення в структурі домінантного соціуму, яке свідомо перебирає на себе частину функцій родини, Церкви та громади, мотивуючи це тим, що роль цих основних виховних чинників – в умовах розпорошення серед чужого середовища – дуже обмежена [9, с. 196-197]. Найпоширенішими були *етнічні школи двох типів*. Перший – це *катехитичні* (з часом – парохіяльні) школи для дітей з українських колоній, які діяли за підтримки Церкви і мали на меті навчати українських дітей Служби Божої, українських молитов та народних пісень, писемної та усної української мови. Другий тип – це *офіційні приватні* школи, які, працюючи за державними програмами, передбачали вивчення української мови, історії України та української культури. Такі школи формували добротну освітню базу та створювали передумови до отримання вищої освіти, позаяк базувались на засадах освітньої діяльності, тривалий час апробованих в рамках Українського Педагогічного Товариства «Рідна школа» [6, с. 488-489], тож були популярними не лише серед українців, але здобули визнання серед місцевого населення та інших соціальних груп. З часом прагнення вчитися, давати дітям належну освіту стало стійким образом представника української етнічної групи за кордоном, який зазвичай мав «подвійне самоусвідомлення» – з одного боку, – невіддільність від етнічної групи, а з іншого, – високий рівень інтегрованості в нове суспільство [5, с. 182-188]. На жаль, ґрунтовна приватна освіта була доступною не кожній родині українських емігрантів. Відтак, вибір на користь державної місцевої школи з перспективою асиміляції дитини часто поставав як вимушений крок, рівно ж як і вибір етнічної школи, навіть у випадках, коли остання знаходилась поза інституційним освітнім простором країни нового перебування (прицерковна школа, недільна школа на громадських засадах тощо), що, зрозуміло, посилювало ризики сегрегації емігрантів та їх дітей, а отже, знижувало їх шанси на успішну інтеграцію в суспільство.

Українське шкільництво в умовах «четвертої» (трудової) хвилі української еміграції на перших

порах розвивалося подібно до того, як це відбувалося на попередніх її етапах. Показовим у цьому плані є досвід Португалії, де перші громади українських мігрантів утворилися навколо церковних парафій, з середовища яких почали формуватися світські громадські об'єднання, реєструючись як незалежні громадські організації зі своїми статутами. Саме при цих громадських організаціях почали створюватися прицерковні суботні школи для дітей українських трудових мігрантів. Викладачами в таких школах у переважній більшості були вчителі, які здобули вищу (педагогічну) освіту в Україні.

Новим чинником інституціоналізації українського шкільництва за кордоном стало заснування у 2008 році Української міжнародної школи при Міністерстві освіти, науки, молоді та спорту України. Школа набула популярності серед українських трудових мігрантів та їх дітей через можливість отримання атестату про середню освіту, який дає право на продовження освіти як у ВНЗ України, так і за кордоном [4]. Однак майже одразу з'ясувалося, що цей проект не можна оцінювати однозначно позитивно через те, що він не цілком відповідає досягненню мети належної освіти та духовного виховання української молоді за кордоном. Більше того – виникли підозри вважати його таким, що має ознаки організованої системи комерції, адже проект виявився справді «вигідним»: не затрачуючи надмірних зусиль (навчаючись лише по вихідних), випускники Міжнародної української школи отримували високі середні бали у своїх атестатах і через Угоду про визнання дипломів і атестатів про освіту між Україною і Португалією здобували можливість брати участь у конкурсах вступу до престижних ВНЗ Португалії і навіть претендувати на державну стипендію. Зрозуміло, що сучасним європейцям виявилось незрозумілим: яким чином, молода людина, навчаючись лише один раз на тиждень, може здобути хороші знання, а особливо – кращі оцінки, ніж мають ті діти, які навчалися у щоденній місцевій школі. Така ситуація стала причиною впровадження відповідних санкцій португальського уряду до українських суботніх шкіл, як це сталося у 2011 році, коли їх випускникам (з атестатами Міжнародної української школи) відмовили у прийомі документів до ВНЗ Португалії, і лише втручання адвокатів та Посольства України дозволило вирішити проблему.

На даний момент ситуація у сфері українського шкільництва за кордоном продовжує залишатись неоднозначною. Зокрема, в Португалії близько двадцяти українських суботніх шкіл розділилися на прихильників та противників співпраці з Міжнародною українською школою. Перші (керівництво Міжнародної української школи) переконані, що державний документ про освіту, отриманий в українській школі за кордоном, який дає змогу вільно обирати країну подальшого навчання – це крок на шляху розбудови гармонійного простору здобуття освіти в умовах еміграції, тож є здобутком сучасних емігрантів з України. Натомість, формат суботньої школи бачиться ними як небажаний через те, що знижує престижність етнічної школи, перетворюючи її у «клуб за інтересами», який не має

належних перспектив розвитку [1]. Другі (до таких належить Спілка українців у Португалії) вважають, що майбутнє за комбінованою формою навчання, коли базові знання здобуваються в місцевих навчальних закладах, а етнічні школи працюють як школи «вихідного дня» на громадських засадах, ставлячи перед собою завдання стримувати процеси асиміляції, зберігаючи українські традиції і мову для молодого покоління українців за кордоном. Що ж стосується пошуку можливих шляхів компромісу із означеного питання, то процес іде дуже повільно, і більше нагадує взаємопоборювання, аніж пошук оптимального рішення проблеми. По-різному реагують і профільні міністерства України: якщо Міністерство закордонних справ стурбоване перспективою легалізації купівлі-продажу документів про освіту емігрантами, то Міністерство освіти, науки молоді та спорту схильне ігнорувати проблему, мотивуючи це тим, що Міжнародна українська школа має велику популярність серед емігрантів, а, отже, і перспективу, підтверджуючи це довідками про кількість виданих атестатів. І хоча ведуться певні спроби змінити ситуацію та систематизувати роботу українського шкільництва в еміграції та виробити спільну програму викладання та функціонування етнічних шкіл з перспективою їх інституційного розвитку під егідою створеної у 2009 році Координаційної Ради зі шкільництва, питання залишається відкритим [8]. Водночас зрозумілим є й наступне: без структурної організації шкільництва, без розроблення методики викладання, планування діяльності, легалізації, та врахування реальних потреб українських мігрантів, українське шкільництво за кордоном буде носити спонтанний, неорганізований та нелегальний характер, а отже, мати негативні наслідки, як у контексті тривалості, так і ефективності. Однак для того, щоб така ініціатива виявилась дійсно успішною, а головне – прийнятною для самих емігрантів, слід враховувати їх реальні настанови та вектори ціннісних орієнтацій.

Згідно з результатами соціологічного дослідження (близько 30 лейтмотивних інтерв'ю з українськими трудовими мігрантами, зібраних в країнах їх тимчасового перебування – Італії, Португалії, Греції, Польщі), проведеного за безпосередньою участю автора в рамках проекту «Оцінка і визначення потреб та можливостей діяльності МБФ «Карітас України» у міграційній сфері», що виконувався МБФ «Карітас України» у співпраці з Інститутом народознавства НАН України у 2007-2008 рр., можна виділити декілька актуальних моделей інтеграції українських трудових мігрантів у суспільство нового перебування [2, с. 148-149], в рамках яких існують певні настанови щодо здобуття освіти їх дітьми. Так, бачиться закономірним, що для частини сучасних українських мігрантів є оптимальною така модель освіти їх дітей, яка формує реальні перспективи отримання належної кваліфікації для подальшого легального їх працевлаштування за кордоном. Такого роду «прозахідні» освітні орієнтації характерні, в першу чергу, для тих наших співвітчизників, які прагнуть якомога швидше «розчинитися» в «іншому» соціумі, перетворивши

його на «свій» (модель «Асиміляція»), а також тих, хто будучи невдоволеним своїм життям за кордоном бажають покращити його шляхом зміни країни свого перебування, не будучи при цьому вмотивованим ані щодо повернення на батьківщину, ані щодо збереження національної ідентичності (модель «Транзит»).

Водночас варто підкреслити, що, на відміну від трьох попередніх хвиль української міграції, в рамках яких мала місце орієнтація на родинну міграцію з однозначною перспективою зміни постійного місця проживання, в умовах її (міграції) четвертої хвилі, більшість українських емігрантів (навіть з числа тих, які перебувають за кордоном разом зі своїми дітьми) декларує свої наміри щодо повернення (рееміграцію) [10, с. 184-185]. І хоча ці наміри часто залишаються лише намірами [10, с.180-184], все ж значна частина наших співвітчизників не сприймає асиміляцію як бажаний кінцевий результат свого перебування на заробітках. І йдеться не лише про тих українців, які не виявляють бажання інтегруватися в суспільство перебування, прагнучи якомога швидшого повернення додому одразу ж після здобуття коштів на придбання житла, покриття боргів, виплату кредитів тощо, тобто на виконання своєї «місії» (модель «Повернення»), але й тих, які, докладаючи зусиль, щоб стати повноправним членом «іншого» соціуму, мають намір зберігати свою національну (етнічну) ідентичність (модель «Діаспора»). Відтак, як для перших, так і других логічно бачиться зацікавленість у такій освіті (в першу чергу – шкільній), яка б забезпечувала національне виховання їх дітей та давала базові знання з українознавства (українська мова та література, історія, образотворче мистецтво та художні ремесла, музика та хореографія тощо). Водночас така зацікавленість більшою мірою стосується змісту освіти та виховання і меншою мірою – їх форми (тобто відповідного документу, наприклад, про середню освіту, який буде визнано в Україні). Бачиться ймовірним, що «повертанці» прагнутимуть здобути офіційний сертифікат вдома, в Україні (хоча можливі й винятки для тих, чії діти опинилися за кордоном в останні роки шкільного навчання), а «діаспорці» – в державному освітньому закладі за кордоном.

Зрештою, не слід забувати, що в останні десятиліття в Україні активізувалися процеси циркулюючої міграції. Наразі циркуляція відбувається здебільшого в українсько-російському міграційному просторі, частково – українсько-польському, однак простір циркулюючої міграції поступово розширюється за рахунок зростання «питомої ваги» легальних міграцій у загальній структурі соціальних переміщень у просторі глобалізації, зокрема, за рахунок поширення практик отримання офіційних дозволів на проживання з родиною за кордоном. Відтак, для українських мігрантів все більше актуалізується така модель інтеграції в суспільство нового перебування, як «Маятник», основна характеристика якої полягає у періодичному перериванні перебування на заробітках з подальшими повторними виїздами за кордон. Враховуючи, що інтервали між циклами можуть бути не лише короткочасними, але й досить тривалими, мігрант

опиняється у ситуації «подвійного громадянства», звісно ж – у соціокультурному сенсі, тобто на рівні культурних форм буття і ціннісних орієнтацій. Тож для «мятниківих» мігрантів та їх дітей актуальною бачиться «комбінована» форма навчання, яка передбачатиме як можливість навчання в місцевих закладах освіти, так і підтримання знань з українознавства, в першу чергу, української мови, літератури та історії.

**Висновки.** Як бачимо, процес інституціоналізації шкільної освіти дітей українських трудових мігрантів в Європі на даний момент характеризується несистемністю, подекуди хаотичністю і навіть – конфліктністю, що вимагає зосередження на наявних ресурсах та пошуку нових ініціатив. При цьому альтернатива «асиміляція» vs «етнізація» в шкільній освіті вже не є однозначною в умовах «четвертої» хвилі української еміграції, характер якої, на відміну

від попередніх, зумовлений не лише і навіть не стільки соціально-економічними чинниками (а тим більше – не політичними, якщо, звісно, до таких не відносити зняття «залізної завіси» і отримання можливості виїзду за кордон колишніми громадянами Радянського Союзу), скільки соціокультурними. Як наслідок, актуалізуються такі моделі інституціоналізації шкільництва, в рамках яких мігрант отримує шанс на здобуття європейської освіти та водночас зберігає можливість зберегти українську ідентичність. Тож оптимальна модель українського шкільництва повинна враховувати множинність виборів моделей соціальної поведінки емігрантів, їх культурних взірців та настанов. Тільки така модель відкриє нові можливості пошуку шляхів самореалізації особистості в епоху глобалізації. Пошук такої моделі – питання майбутнього.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Громадянське суспільство і політика: Проблеми становлення та діяльності Міжнародної Української Школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://maidan.org.ua/static/news/2009/1255190536.html>
2. Іванкова-Стецюк О. Українська трудова міграція в якісному вимірі / О. Іванкова-Стецюк // На роздоріжжі. Аналітичні матеріали комплексного дослідження [І. Марков, Ю. Бойко, О. Іванкова-Стецюк, Г. Селешук та ін.] ; за ред. І. Маркова. – Львів : Папуга, 2009. – С. 123-190.
3. Виклики та здобутки Української Греко-Католицької Церкви в еміграції: історико-соціологічний нарис / О. Іванкова-Стецюк, Л. Васьків, А. Васьків, Г. Селешук. – Львів : Комісія УГКЦ у справах мігрантів, 2010. – 96 с.
4. Міжнародна українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrintschool.org.ua/>
5. Сапеляк О. Українська спільнота в Аргентині: історико-етнологічний аспект / О. Сапеляк. – Львів, Інститут народознавства НАН України. – 285 с.
6. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – К. : Друга ріка; Фенікс, 1993. – 550 с.
7. Сухорський С. Освіта закордоння / С. Сухорський. – Львів : Основа, 1995. – 56 с.
8. Українське шкільництво зарубіжжя: перспективи та розвиток. 2012-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrintschool.org.ua/news.html>
9. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / В. Янів // Нариси до історії української етнопсихології. – Мюнхен : Український вільний університет, 1993. – С.196-217.
10. Ivankova-Stetsiuk O. Ukrainian Labour Migration Trends / O. Ivankova-Stetsiuk, R. Kis // Brain-Net Circular Migration. Volume 1. Migrants Flows Feeding into Business Internationalization; ed. by A. Montanari. – Rome : Rubbettino, 2010. – P. 159-197.

Рецензенти: Васильєв Я. В., д.психол.н., професор;  
Попова Т. С., к пед н., доцент

© Іванкова-Стецюк О. Б., 2012

Дата надходження статті до редколегії: 03.04.2012 р.

ІВАНКОВА-СТЕЦЮК Оксана Борисівна – кандидат соціологічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту народознавства НАН України.

*Коло наукових інтересів:* етносоціальні чинники формування релігійного простору; церковна спільнота в процесах реконструювання ідентичності українських трудових мігрантів; методологія соціокультурного аналізу.